



A Educação Musical no 1º Ciclo:

Concepções do professorado, formação e desenvolvimento curricular no contexto português



Doutoranda: Ana Maria Marques Ferreira de Matos Senos Matias

Director: Professor Doutor Eduardo Fuentes Abeledo



Universidade de Santiago de Compostela

A Educação Musical no 1º Ciclo:

Concepções do professorado, formação e desenvolvimento curricular no contexto português



Doutoranda: Ana Maria Marques Ferreira de Matos Senos Matias

Director: Professor Doutor Eduardo Fuentes Abeledo



“Ensinar não é uma função vital, (...) a função vital é aprender”.

(Aristóteles)





Resumo

Com excepção de alguns exemplos pontuais e esporádicos, o ensino da Música nos primeiros anos de escolaridade nunca teve expressão digna de registo em Portugal. Consideramos que as razões da secundarização tradicional desta área curricular do conhecimento radicam no sistema de formação dos professores e nas suas concepções relativamente ao ensino da música no 1ºCEB. Reconhece-se, pois, que pouca importância lhe é atribuída por parte da tutela e da sociedade em geral. A ausência de actividades musicais no quotidiano pessoal [ou do indivíduo] e na prática profissional constitui, de facto, um óbice determinante para a aquisição do conhecimento cultural que todos queremos colmatar. Estas foram algumas das questões que motivaram a nossa investigação.

Este trabalho de investigação apresenta e analisa o desenvolvimento do ensino da música no 1º CEB desde a perspectiva dos professores e questiona como os docentes realizam a sua prática em relação com a sua formação.

O trabalho de campo realizado consiste na aplicação de um inquérito por questionário aos professores do 1º CEB, do Distrito de Aveiro – Portugal, assim como, na recolha de notas de campo, resultantes de encontros com cinco docentes, que se encontram em diferentes etapas da carreira profissional.

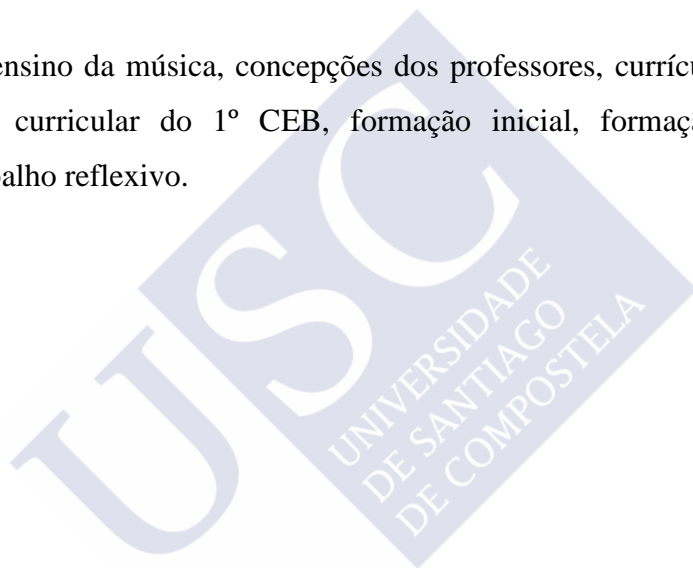
O esquema conceptual adoptado averigua um conjunto de informações e de conceitos, dos quais constam a contestação das opções políticas, as normativas ministeriais, a importância do ensino da música no 1ºCEB, a formação inicial e a formação contínua dos professores generalistas do ensino básico. A análise dos dados coligidos levou-nos à interpretação dos resultados da pesquisa a qual nos orienta, em parte, para uma reflexão sobre a importância do ensino da música no 1ºCEB e reconhecimento da necessidade de haver à sua volta uma leitura construtiva e crítica, a fim de contribuir para a construção de novas concepções sobre a praxis.

Os resultados obtidos permitem verificar, com preocupação, que existem lacunas na formação inicial ao nível dos conhecimentos musicais, lacunas essas que vão condicionar a prática docente, levando a um desinvestimento profissional na área da música. Apesar dos professores considerarem o ensino da música importante para o desenvolvimento integral do aluno, desenvolvem-no de forma não organizada e sistematizada, sem avaliação, necessária –

retroactiva e prospectiva. Reconhecem que necessitam de formação em exercício, para ultrapassarem as lacunas da formação inicial e lamentam que as escolas não estejam equipadas de forma a facilitar a sistematização das aprendizagens musicais que os próprios pais também não estejam preocupados com a falta de cumprimento desta área do currículo que é a linguagem musical.

Esperamos que o trabalho colaborativo e de auto formação, e os apoios e recursos necessários impulsionem novos compromissos, concepções e práticas de ensino no professor que, no desenvolvimento da sua própria autonomia, deve ser posicionado a tomar decisões sustentadas no conhecimento e na reflexão profissional.

Palavras-chave: ensino da música, concepções dos professores, currículo oficial do 1º CEB, desenvolvimento curricular do 1º CEB, formação inicial, formação contínua, trabalho colaborativo, trabalho reflexivo.



Abstract

Except for some punctual and sporadic examples, the teaching of Music in the first schooling years seldom, if ever had particular expression in Portugal.

We believe that the reasons for the traditional less importance of this area of learning are to be found in the curricular contents of teacher training and in its conceptions regarding the teaching of Music in the 1ºCEB. Therefore it is acknowledged its lack of importance by the Education Authorities and by the society in general. The lack of musical activities in people daily routines is thus an important obstacle to the acquisition of cultural knowledge that we wish to overcome. These have been some of the questions that have motivated our research.

The present work is based on an enquiry carried out by a questionnaire to the 1ºCEB teachers of Aveiro District, Portugal, as well as, on the analysis of field notes from conversations with five teachers in different stages of their careers.

The adopted conceptual approach investigates sets of information and concepts including political options, National Education Authorities normative, the importance of the teaching of Music in 1ºCEB, the graduation curricula and the continuous schooling of generalist teachers for the Portuguese primary schools. Data analysis conveyed us to the interpretation of the research results, has oriented us to a reflection about the importance of the teaching of Music in the 1ºCEB and to the acknowledgement of the need for a constructive and critic analysis in order to contribute to the construction of new conceptions.

The results identify insufficient teacher training in music knowledge that constitutes a handicap in practical teaching leading to a professional disinvestment in the area of Music. Nevertheless teachers consider music knowledge important for a whole development of students. However, teachers address music teaching in a non organized and non systematic way, with no retrospective or prospective evaluation.

Teachers recognize they need continuous schooling in order to overcome the lack of their initial capabilities and knowledge and they regret schools are not properly equipped to favor the teaching of music and that parents are not aware or worried with the insufficient implementation of musical language in the schools curricula.

We hope that collaborative work and self training can create a symbiosis towards new and more developed concepts of teaching, leading teachers to more autonomous and scientific approaches and it must be the aim of teachers in general.

Keywords: music teaching, teachers conceptions, the official curriculum of the 1st CEB, curriculum development from the 1st CEB, initial formation, ongoing training, self-training, collaborative work, reflective work.



Agradecimentos

A construção de um percurso de vida nunca é um acto isolado e solitário. A ele associam-se pessoas, que nos ajudam a crescer, a observar e a tomar decisões a cada momento da nossa vida. Neste aconchego de pessoas, traçamos e perspectivamos esse que é no meu entender o acto mais solitário, o da redacção de uma tese.

Esse percurso quase que interrompido da vida familiar, dos amigos e até de certo modo da vida profissional, é uma longa viagem de introspecção na construção de um pensamento estruturado e científico corroborado por muitos, mas com uma visão própria de quem nunca se acomodou na vida pessoal e profissional.

Neste caminho reconhece-se o esforço daqueles que a par ou na retaguarda nos ampararam nos momentos mais difíceis, nos momentos de maior solidão que, só sabe quem passou pelo mesmo.

De todos aqueles que comigo aceitaram fazer parte deste projecto através da direcção, colaboração, das palavras e momentos, o meu profundo reconhecimento e agradecimento, particularmente:

Aos meus pais que sempre me impulsionaram para a construção do conhecimento, da reflexividade e da crítica construtiva, porque na vida tudo se constrói com esforço e sacrifício;

Ao André, Bernardo e João, pela paciência de uma espera sem fim e ao Manuel, por finalmente reconhecer a importância deste trabalho para mim;

Ao meu Director de Tese, Professor Doutor Eduardo Fuentes Abeledo, que apesar da distância, com paciência me disponibilizou tempo, orientação científica e calorosas discussões, de forma a tornar realidade este trabalho;

À Professora Doutora Estela Lamas, pela forma com que partilhou comigo o seu espólio mental, a sua experiência profissional e a sua amizade. Pela forma como me encorajou em momentos difíceis desta caminhada;

Ao Professor Doutor Edgar Ribeiro Lamas pela ajuda no tratamento dos dados estatísticos;

Ao meu amigo Dr. João Oliveira, pela forma incansável com que me ouviu e me ajudou através das suas sabedoras palavras;

Ao meu amigo e colega José Quaresma, que comigo fez esta caminhada, pelo apoio nas viagens para Santiago, na partilha de ideias e amizade;

A todos os outros que, directa e indirectamente, constituíram suporte importante nos vários momentos deste trabalho.



Conteúdo

INTRODUÇÃO	13
PARTE I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO, HISTÓRICO E NORMATIVO	19
1 VIAGEM PELA EDUCAÇÃO NO ESTADO NOVO [1926 - 1970].....	21
NOTA INTRODUTÓRIA.....	21
1.1 Educação e formação musical em Portugal entre 1926 e 1970.....	23
1.2 Ensino e currículo oficial de música: Do Canto Coral à Educação Musical.....	24
1.3 Música e adoutrinamento político no ensino obrigatório: questões curriculares, organizativas e pedagógicas na Educação Primária	29
1.3.1 O Ensino Primário no Estado Novo.....	31
1.3.2 Orientações pedagógicas – o pendor político	32
1.4 A importância das Autarquias na Educação.....	38
1.5 A formação de professores.....	41
Sistematização: necessidade de uma mudança.....	45
2 TRANSFORMAÇÕES EDUCATIVAS COM A REVOLUÇÃO DE ABRIL DE 1974.....	49
NOTA INTRODUTÓRIA.....	49
2.1 Viragem na evolução histórica da educação em Portugal – de 1974 a 1990.....	51
2.2 Das influências europeias à LBSE.....	53
2.2.1 A escola do 1º ciclo do Ensino Básico [1º CEB].....	54
2.2.2 A Educação Musical no 1º CEB – uma área marginal do currículo.....	59
2.3 Novas correntes pedagógicas e mudanças na pedagogia musical.....	63
2.3.1 Novas correntes pedagógico-didáticas e métodos de ensino	64
2.3.2 Síntese, reflexão e propostas	69
2.4 A Escola e a iniciação à educação artística / musical em Portugal.....	77
2.4.1 O enquadramento do ensino da Música nos anos 90.....	80
2.4.2 O protagonismo das Autarquias na Educação	83
2.4.3 Experimentações pedagógicas – o caso da Região Autónoma da Madeira.....	89
2.5 Mudanças na formação dos professores	95
2.5.1 Complementaridade na formação	97
Sistematização: o rasgar de horizontes para o Ensino da Música	103
3 A EDUCAÇÃO NA ACTUALIDADE	105
NOTA INTRODUTÓRIA.....	105
3.1 A abertura de novas vias para o futuro da educação em Portugal.....	107
3.2 Tendências na educação musical – notas sobre o panorama a nível mundial	109
3.2.1 Investigações recentes sobre o ensino da música em Portugal	113
3.2.2 Reorganização curricular do ensino básico em Portugal.....	115
3.2.3 A situação actual nas Autarquias no ensino português	124
3.3 Formação e identidade profissional do professor do 1º CEB.....	126
3.3.1 O contributo dos politécnicos para a formação dos professores	129
3.4 Práticas e concepções dos professores.....	133
3.4.1 A auto-formação como via para a excelência.....	133
3.4.2 A importância das concepções no desenvolvimento dos professores para o ensino da música	136
Sistematização: uma visão do ensino da Música da actualidade	141
CONSIDERAÇÕES FINAIS	143
PARTE II: COMPONENTE EMPÍRICA.....	147
INTRODUÇÃO.....	149
4 PROBLEMA, PROCESSO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	151
4.1 Origem, razões, problema, contextualização e objectivos da investigação.....	151
4.1.1 Origem e razões do estudo.....	151
4.1.2 Questões de investigação.....	153
4.2 Planificação do processo de investigação e metodologia	154
4.2.1 Características gerais de desenho da investigação	154
4.2.2 Recolha e análise de dados	156
4.2.2.1 Notas de campo – relatos profissionais.....	160

4.2.2.2	Questionário: Descrição e amostra.....	162
4.2.3	Metodologias de análise	170
5	APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	173
5.1	<i>Notas de campo – relatos profissionais</i>	175
5.1.1	Caracterização das professoras inquiridas.....	176
5.1.2	Interpretação dos relatos profissionais.....	181
5.2	<i>Questionário</i>	185
5.2.1	Parte I – Caracterização Pessoal e Profissional dos Profissionais	185
5.2.1.1	Género	185
5.2.1.2	Idade e Tempo de Serviço	186
5.2.1.3	Onde Leccionam.....	191
5.2.1.4	Ano de Escolaridade	192
5.2.1.5	Habilitações Académicas para o início do exercício da actividade e habilitações actuais	193
5.2.1.6	Situação Profissional	194
5.2.1.7	Outros estudos musicais.....	195
5.2.2	Parte II – Conhecimento do marco normativo	197
5.2.3	Parte III – Formação dos Professores do 1ºCEB para o Ensino da Música.....	202
5.2.3.1	Formação na área da Música recebida durante a sua Formação Inicial como Professor do 1ºCEB	202
5.2.3.2	Valor da Formação inicial recebida para o ensino e a prática musical	204
5.2.3.3	Grau de necessidade de Formação musical.....	206
5.2.3.4	Melhoria da preparação dos professores para leccionar a música face às actividades formativas em que participou nos últimos 4 anos.....	214
5.2.3.5	Contribuição das actividades formativas em exercício no âmbito da música	216
5.2.3.6	Necessidade de continuar a investir em actividades de formação em exercício, para leccionar na área da música	218
5.2.4	Parte IV – Concepções sobre o ensino da Música no 1ºCEB	219
5.2.5	Parte V – Percepção sobre o Desenvolvimento do Currículo Oficial de Música no 1ºCEB	223
5.2.5.1	Utilização de conteúdos educativos musicais	223
5.2.5.2	Desenvolvimento de técnicas de execução instrumental	234
5.2.5.3	Frequência da utilização de actividades	235
5.2.5.4	Condições que encontra na escola para desenvolver o ensino da música	239
5.2.5.5	Organização do tempo para leccionar a área da música	242
5.2.5.6	Planificação de actividades e avaliação dos conteúdos musicais	246
5.2.5.7	Instrumentos de registo da avaliação	249
5.2.5.8	Comunicação das avaliações da música aos Encarregados de Educação.....	251
5.2.5.9	Valorização do grau académico para leccionar a música no 1ºCEB	252
5.2.5.10	Percepção da importância do ensino da Música no 1ºCEB.....	255
5.2.5.11	Nível de êxito adquirido pelos alunos no final do 1ºCEB tendo em conta as finalidades do ensino da música.....	257
6	SISTEMATIZAÇÃO	263
6.1	<i>Profissionalidade e reflexividade</i>	264
6.2	<i>O processo de ensino/aprendizagem – duas faces da mesma realidade</i>	266
6.3	<i>A marginalidade do ensino da música</i>	267
	CONCLUSÕES E PROSPECÇÕES	269
	BIBLIOGRAFIA	279
A	ANEXO A	305
A.1	O INQUÉRITO.....	305
A.2	RELATOS PROFISSIONAIS	315
A.3	TRANSCRIÇÃO DOS DADOS DO QUESTIONÁRIO	318

Figuras

Figura 1 – Imagem retirada do Museu virtual de Salazar em 27 de Outubro de 2011	27
Figura 2 – As lições de Salazar (Ensino no Estado de Novo, 2010)	33
Figura 3 – Escola dos Centenários, 1960 ME (Ensino no Estado Novo, 2010)	33
Figura 4 – Mapa Conceptual – O sistema educativo no Estado Novo	47
Figura 5 – Mapa conceptual – As conquistas de Abril de 1974	104
Figura 6 – Perspectiva comparativa a nível da Europa (Estudo de Avaliação de Ensino Artístico, 2007:20)	112
Figura 7 – Articulação dos vários organizadores com os três domínios (adaptado do CNEB-CE, 2001:170)	117
Figura 8 – A música no currículo (adaptado do CNEB-CE, 2001:169)	121
Figura 9 – Mapa Conceptual – A actualidade do ensino em Portugal	142
Figura 10 – Mapa Conceptual – Processo de investigação	159
Figura 11 - Carta ‘prova piloto’	167
Figura 12 – Etapas da carreira segundo Gonçalves (Nóvoa et al (2000:163))	190
Figura 13 – A importância da programação com a articulação dos conteúdos musicais do 1ºCEB, segundo Díaz (2004:5)	226
Figura 14 – Plano Curricular do 1ºCEB, segundo ME (2004:19)	244
Figura 15 – O acto de complementar o ensino e a aprendizagem (ME, 2001:172)	260

Gráficos

Gráfico 1 – Género	185
Gráfico 2 – Idade por classes: frequências	187
Gráfico 3 – Comparação entre a Idade e o tempo de serviço	189
Gráfico 4 – Localização das escolas onde leccionam.....	191
Gráfico 5 – Anos de escolaridade leccionados por escolas Rurais e Urbanas	192
Gráfico 6 – Outros estudos musicais	196
Gráfico 7 – Valores das médias do grau de informação sobre os aspectos da normativa	198
Gráfico 8 – Grau de informação sobre as orientações metodológicas com e sem licenciatura na ESE	200
Gráfico 9 – Grau de informação sobre as orientações metodológicas com e sem estudos de musica.....	201
Gráfico 10 – Valor da Formação Inicial recebida para o ensino e a prática musical	205
Gráfico 11 – Em que contribuem as actividades formativas em exercício, no âmbito da Música	216
Gráfico 12 – Necessidade de investir em actividades de formação em exercício, para leccionar a área da música.....	218
Gráfico 13 – Médias das concepções sobre o ensino da Música.....	220
Gráfico 14 – Médias das da utilização de conteúdos educativos musicais	224
Gráfico 15 – Frequência da utilização de actividades propriamente musicais.....	236
Gráfico 16 – Frequência da utilização de actividades da música como reforço de outras áreas	239
Gráfico 17 – Condições que encontra na sua escola para desenvolver o ensino da música...	240
Gráfico 18 – Como está organizado o tempo para leccionar a área da música	243
Gráfico 19 – Avaliação dos conteúdos musicais leccionados face ao planeamento das actividades	246
Gráfico 20 – Utilização de instrumentos para registar essas avaliações	250
Gráfico 21 – Valorização do grau académico em relação ao domínio de conhecimentos e habilidades musicais	253
Gráfico 22 – Valorização do grau académico em relação ao domínio de conhecimentos e habilidades docentes	254
Gráfico 23 – Como diferentes actores percebem a importância do ensino da música	255
Gráfico 24 – Nível de êxito adquirido pelos alunos no final do 1º CEB tendo em conta as finalidades do ensino da música	258

Quadros

Quadro 1 – Legislação e consequentes impactos (adaptado de Costa, 2010:242-243).....	25
Quadro 2 – Horário rígido de actividades lectivas (adaptado de Almeida, 2011).....	36
Quadro 3 – Plano de estudos das Escolas dos Magistério Primário – Dez. 1960 (adaptado de Candeias, 2007:82)	43
Quadro 4 – Curso do Magistério Primário, 1978 – plano de estudos (adaptado de Mota, 2006:75).....	96
Quadro 5 – Os organizadores do ensino da música no 1º Ciclo (adaptado de Vasconcelos, 2006: 9).....	119



Tabelas

Tabela 1 – Adaptado de Gonçalves e Esteireiro, (2009: 9)	92
Tabela 2 – Género.....	185
Tabela 3 – Idades dos indivíduos por classes	186
Tabela 4 – Valores estatísticos das Idades e Anos de serviço dos indivíduos.....	188
Tabela 5 – Percentagem de escolas rurais e urbanas	191
Tabela 6 – Ano de Escolaridade lecciona.....	192
Tabela 7 – Habilitações académicas iniciais: frequências	193
Tabela 8 – Habilitações académicas actuais: frequências	194
Tabela 9 – Situação profissional dos professores do 1º CEB: frequências	194
Tabela 10 – Outros estudos musicais	195
Tabela 11– Instrumentos estudados.....	195
Tabela 12 – Outros estudos musicais e que instrumento estudou	196
Tabela 13 – Valores estatísticos do grau de informação sobre os aspectos da normativa	197
Tabela 14 – Grau de informação sobre as orientações metodológicas com e sem licenciatura na ESE	200
Tabela 15 – Grau de informação sobre as orientações metodológicas com e sem estudos de musica.....	201
Tabela 16 – Valores estatísticos da necessidade de formação de conteúdos musicais face à formação já recebida.....	202
Tabela 17 – Valores estatísticos da necessidade de formação de conteúdos musicais face à formação já recebida.....	210
Tabela 18 – Melhoria da preparação para leccionar música face à participação em actividades formativas	214
Tabela 21 – Conteúdos a desenvolverem ao longo dos quatro anos, relativos à voz (ME, 2004:69).....	228
Tabela 22 – Conteúdos a desenvolverem ao longo dos quatro anos, relativos ao corpo.....	229
Tabela 23 – Conteúdos a desenvolverem ao longo dos quatro anos, relativos aos instrumentos	230
Tabela 24 – Conteúdos a desenvolverem ao longo dos quatro anos, relativos à audição	231
Tabela 25 – Conteúdos a desenvolverem ao longo dos quatro anos, relativos à representação gráfica do som (ME, 2004:74).....	232
Tabela 26 – Conteúdos a desenvolverem ao longo dos quatro anos, relativo à expressão e criação musical (ME, 2004:72)	233
Tabela 27 – Respostas abertas dos inquiridos à pergunta sobre se os alunos desenvolvem técnicas instrumentais.....	234
Tabela 28 – Valores estatísticos da frequência da utilização de actividades.....	235
Tabela 29 – Frequência da utilização de actividades propriamente musicais	236
Tabela 30 – Frequência da utilização de actividades da música como reforço de outras áreas	239
Tabela 31 – Valores estatísticos das condições que encontra na sua escola para desenvolver o ensino da música.....	240
Tabela 32 – Como está organizado o tempo para leccionar a área da música	243
Tabela 33 – Avaliação dos conteúdos musicais leccionados face ao planeamento das actividades	246
Tabela 34 – Valores estatísticos do uso de instrumentos para registar essas avaliações.....	249
Tabela 35 – Valores estatísticos das diferentes formas de comunicar as avaliações da música aos Encarregados de Educação.....	251

Tabela 36 – Valores estatísticos da valorização, em que medida o grau académico habilita o professor para leccionar adequadamente a música.....	252
Tabela 37 – Valores estatísticos da percepção da importância do ensino da música pelos diferentes actores	255
Tabela 38 – Valores estatísticos de êxito adquirido pelos alunos no final do 1º CEB tendo em conta as finalidades do ensino da música	258





Legislação referenciada e consultada

Ditadura Militar e Estado Novo (1926-1974)

Decreto do Ministério dos Negócios da Instrução Publica de 16 de Agosto de 1870 (reforma da instrução primária)

Decreto n.º 4650 de 14 de Julho de 1918 (introdução do Canto Coral)

Decreto n.º 4799 de 8 de Setembro de 1918 (obrigatoriedade do Canto Coral)

Decreto de 12 de Julho de 1918 (centralização plena)

Decreto n.º 13619 de 17 de Maio de 1927 (promulga várias disposições sobre o ensino primário geral - primeira reformado ensino primário iniciada pela ditadura militar)

Decreto n.º 16077 de 26 de Outubro de 1928 (aprova os programas para o ensino primário e as instruções para a sua execução)

Decreto n.º 18 646, de 19 de Julho de 1930 (institui as escolas do magistério primário, destinadas à preparação do professorado primário, elementar e infantil, em substituição das escolas normais primárias, que ficaram extintas)

Decreto n.º 22 369, de 30 de Março de 1933 (reorganização dos serviços de direcção e administração, orientação pedagógica e aperfeiçoamento do ensino, inspecção e serviços disciplinares dependentes da Direcção-Geral do Ensino Primário)

Decreto n.º 26 893, de 15 de Agosto de 1936 (criação da Obra das Mães pela Educação Nacional)

Decreto n.º 27084 de 14 de Outubro de 1936 (importância do Canto Coral)

Decreto-Lei n.º 27:279 de 24 de Novembro de 1936 (estabelece as bases em que deve assentar o ensino primário)

Decreto-lei n.º 27 301, de 4 de Dezembro de 1936 (aprova o Regulamento da Organização Nacional Mocidade Portuguesa)

Decreto nº 27 882, de 21 de Julho de 1937 (regula a elaboração do livro único destinado a cada uma das três classes do ensino primário elementar e a aquisição da respectiva propriedade literária e artística através de concurso público)

Decreto nº 30 316, de 14 de Março de 1940 (autoriza o Ministro da Educação Nacional a nomear, ouvida a Junta Nacional de Educação, uma comissão de pedagogos e de artistas, escolhida de entre os de reconhecido mérito, para a elaboração e ilustração do livro único destinado ao ensino primário elementar)

Decreto n.º 36507 de 17 de Setembro de 1947 (formação dos professores de Canto Coral)

Decreto-lei nº 40964, de 31 de Dezembro de 1956 (alargamento da escolaridade obrigatória para quatro anos (apenas para os rapazes)

Decreto-lei nº 42994, de 28 de Maio de 1960 (alargamento da escolaridade obrigatória para quatro anos, para ambos os sexos)

Decreto-Lei n.º 43369 de 2 de Dezembro de 1960 (alteração do plano de estudos das escolas dos magistérios primários)

Decreto-lei nº 45810, de 9 de Julho de 1964 (alargamento da escolaridade obrigatória para seis anos, a partir do ano lectivo de 1964/65)

Decreto-lei nº 47480, de 2 de Janeiro de 1967 (criação do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário, fundindo num só o 1º ciclo do ensino liceal e o ciclo preparatório do ensino técnico)

Período de instabilidade política (1970-1974)

Lei nº 5/73, de 25 de Julho de 1973 (reforma chamada de “Veiga Simão”)

Do 25 de Abril de 1974 à Lei de Bases de 1986

Despacho Ministerial n.º 24/A/74 de 2 de Setembro (aprova o programa para o ensino básico com uma nova organização pedagógica)

Lei n.º 79/77 de 25 de Outubro (lei do poder local)

Constituição Portuguesa de 1976

Decreto-Lei n.º 427-B/77 de 14 de Outubro (criação das escolas superiores de educação rectificada pela Lei n.º 61/78 de 28 de Julho)

Decreto-Lei n.º 191/79 de 23 de Junho (estabelece normas relativas aos programas das disciplinas e áreas disciplinares do ensino primário, preparatório e secundário)

Decreto-Lei n.º 100/84 de 29 de Março (as Câmaras vêm alargadas as competências nos vários sectores incluindo na educação)

Depois da Lei de Bases de 1986

Lei 46/86 de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo)

Lei n.º 31/87 de 3 de Julho (os Municípios fazem parte do Conselho Nacional de Educação)

Decreto-Lei n.º 35/88 de 4 de Fevereiro (cria um quadro de vinculação de professores do ensino primário)

Decreto-lei n.º 286/89, de 29 de Agosto (estabelece a organização curricular dos ensinos básico e secundário (é o chamado Decreto da “reforma curricular”))

Decreto-Lei n.º 344 de 2 Novembro de 1990 (bases gerais da organização da educação artística)

Decreto-Lei n.º 172/91 de 10 de Maio (novo regime de direcção e gestão dos estabelecimentos de educação)

Decreto-lei n.º 249/92 de 9 de Novembro (regime jurídico da formação contínua)

Lei n.º 115/97 de 19 de Setembro (sistemas de graus atribuído às instituições de ensino superior politécnico)

Decreto-lei nº 115-A/98, de 4 de Maio (novo regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básicos e secundário, bem como dos respectivos agrupamentos)

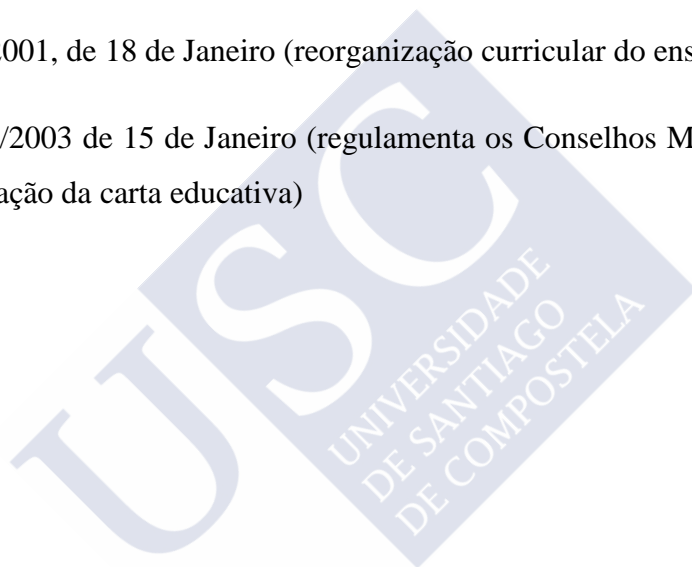
Decreto-lei nº 413-E/98 de 17 de Julho (alteração na duração dos cursos do politécnico)

Lei n.º 159/99 de 14 de Setembro (fixam o conjunto de competências educacionais das autarquias locais)

Lei n.º 169/99 de 18 de Setembro (fixam o conjunto de competências educacionais das autarquias locais)

Decreto-lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro (reorganização curricular do ensino básico)

Decreto-Lei n.º 7/2003 de 15 de Janeiro (regulamenta os Conselhos Municipais de Educação e aprova a elaboração da carta educativa)



Introdução



“Com cada experiência nova, torno-me em algo novo. Com cada nova aventura na vida, (...) cresço e transformo-me.”

(Deepak Chopra)

É através da História que se entende o mundo. Do olhar inquieto do investigador, da incessante busca de respostas aos problemas, aos dilemas, ou pelo menos, da nossa visão sobre um determinado assunto, nasce a evolução do pensamento humano e transforma-se a visão do mundo. Este foi o projecto e o trajecto pelo qual nos debatemos, durante anos. Não foi um percurso fácil, mas na vida nada o é, daí a insistência, o cruzamento de ideias e teorias, as divagações pelas leituras sempre interessantes, que nos fazem dispersar, levando-nos à distração do material essencial e, por fim, o tempo, esse condicionador tão presente na nossa vida. Se, por um lado, nos dá plena liberdade, também, por outro, constrange-nos; somos engolidos por ele.

Desta forma, ancorámos o tema ao nosso percurso de vida, enquanto professora, ao focarmos a nossa atenção na evolução histórica do ensino da música, porque sabemos que quando se ensina música também se aprende história e geografia e quando se treina a matemática esta relaciona-se intimamente com a música; sempre foi nossa intenção tentar compreender como se constituíram as grandes etapas em que se estrutura o ensino da música; daí que tenhamos organizado o trabalho desta primeira parte em três momentos. No primeiro, abrangemos o período que se estende durante o Estado Novo – Canto Coral; segue-se um segundo momento em que a Educação Musical emerge como uma proposta educativa inovadora no, pós 25 de Abril até ao fim dos anos noventa e, por último, falamos de uma nova fase – a da Expressão/Educação Musical – e das novas concepções metodológicas e práticas.

Consideramos que falar do ensino, seja o da música, seja o de qualquer outra área, implica falar da formação de professores. Assim, dadas as diversas mudanças políticas ocorridas no século XX, bem como a legislação que sequencialmente foi emergindo, daremos atenção à formação de professores com o objectivo de compreendermos os seus princípios e as suas pretensões; cremos ser necessário, no âmbito do que nos propomos fazer – a evolução do ensino da música no ensino primário em Portugal –, delinear um preâmbulo, tarefa que consideramos fundamental, pelo facto desta subtemática marcar toda uma geração de

professores e condicionar as suas práticas. Para clarificarmos melhor, analisamos documentos escritos que, numa abordagem histórico-educativa, nos proporcionam uma visão clara da evolução dessa formação.

As inferências a esta parte do trabalho consideraram três fases, sendo a primeira condicionada pelo regime político opressivo, que orientava todos os procedimentos relativos à formação inicial de professores; a segunda fase é uma ruptura com o período anterior. Esta constatação é sobretudo expressa nos planos de estudo, com a introdução de várias cadeiras, que até à data não faziam parte dos planos curriculares, preparando melhor os professores para uma intervenção social e transformadora. A última fase caracteriza-se pela pressão externa sobre o estado português e que, inevitavelmente teve repercussões ao nível da formação inicial dos professores. Analisaremos as três componentes que qualquer modelo de formação integra:

- formação científica no domínio da especificidade;
- preparação científica no âmbito psicopedagógico;
- prática de ensino.

Durante muitos anos a formação científica dos professores não foi considerada importante; bastava a obtenção da 4ª classe, para ensinar a 4ª classe. Estas e outras medidas contribuíram para a descredibilização do ensino em Portugal. No entanto, nada aponta para que o regime de Salazar tivesse preocupações com a formação dos professores e muito menos com a sua formação científica e menos ainda, com o domínio da especificidade, uma vez que para ensinar a ler e a escrever, bastava ler e escrever. Desta forma, proliferaram em todas as “terras pequeninas”, postos escolares, onde os regentes escolares instruíam as crianças. A este propósito, Mónica (1978:133) considera que:

“(…) se viveu uma época de mera inculcação ideológica em que a visão de Salazar da sociedade como uma estrutura hierárquica imutável conduziu a uma concepção diferente do papel da escola: esta não se destinava a servir de agência de distribuição profissional ou de detecção do mérito intelectual, mas, sobretudo, de aparelho de doutrinação (...)”.

As novas concepções de educação, formação de professores e igualdade de oportunidades, só muito mais tarde é que terão enquadramento político e social em Portugal, pela pressão europeia e também de pequenos grupos que emergiram da sociedade oprimida e amordaçada.

Também Benavente (1976:7) realça que “(...) a escola não se transforma se a sociedade não se transformar, o que se passa na escola só se explica pelo que se passa fora dela”.

Esta ideia sai reforçada quando lemos as palavras de Fernandes (1989:50): “(...) a ineficácia marcou a história educativa claramente estigmatizada por um desajuste claro entre os objectivos proclamados nas concepções e políticas enunciadas e os resultados limitados, obtidos na sua aplicação.”

Foi a partir das nossas preocupações enquanto professora, da experiência diária em sala de aula, das lacunas que encontrava nos alunos à chegada ao quinto ano de escolaridade, ao nível das aprendizagens musicais que motivaram este trabalho de pesquisa. Uma das perguntas de partida centra-se nesta ausência do conhecimento musical durante os quatro primeiros anos de escolaridade e no porquê dos professores não o desenvolverem conforme todas as normativas sugeriam.

Compreendemos que a motivação é um factor determinante para a busca e para a tentativa de encontrar soluções para tentar resolver os problemas que encontramos em educação. Essa motivação é intrínseca na medida que, enquanto professora e investigadora, procuramos desenvolver capacidades e crescer adquirindo conhecimento, o que no nosso entender é o papel de qualquer professor, enquanto profissional reflexivo, autónomo e preocupado com o desenvolvimento holístico dos seus alunos; mas também extrínseca tendo o intuito de que podemos alcançar com validade os objectivos desta educação holística em que todo o currículo, bem como os seus intervenientes se podem envolver no processo de ensino/aprendizagem significativa. Daí a escolha do título deste trabalho visar, por um lado, a educação musical no 1ºCEB, mas sem esquecer, o seu protagonista – o professor – com as suas concepções, a sua formação e a forma como desenvolve o currículo no seu todo.

Sabemos que a música constitui um legado que sentimos no corpo e na alma muitas vezes impossível de descrever dada a força com que nos invade, mas é necessário compreendê-la como linguagem e proporcioná-las aos alunos de forma sistematizada e estruturada para que eles a vivenciem na sua plenitude.

Pretendemos com este trabalho lançar um repto com vista à modificação das concepções dos professores que partindo das dificuldades com que se deparam na formação inicial, as ultrapassam investindo na auto-formação partilhada, na formação contínua, no

desenvolvimento do trabalho colaborativo e reflexivo, promotor do crescimento da linguagem musical ao nível do ensino básico. Aponta-se também para a importância no desenvolvimento conjunto de esforços, por parte das Autarquias, com responsabilidades na educação básica; no Ministério da Educação, compreendendo que o sucesso é atingido se houver investimento em todas as áreas do currículo, promovendo a educação holística, não apenas nas normativas; nos Encarregados de Educação, que ao estarem atentos ao progresso dos seus educandos são chamados, também, a estar atentos ao desenvolvimento de todas as áreas do currículo e não apenas ao ensino do português e da matemática.

Para a concretização destas intenções, este trabalho divide-se em duas partes, em que a primeira procura desenhar um enquadramento teórico sobre o desenvolvimento do ensino da música no 1ºCEB. É oportuno considerar, de que modo cada leitura nos influenciou e nos orientou no percurso desta primeira parte do trabalho, no que toca a toda a construção do quadro teórico que serviu de base à nossa temática. Uma vez que todas as leituras nos remetiam para o período do Estado Novo, dados os condicionalismos, nomeadamente ao nível da educação, achámos pertinente explorá-las e retratá-las em três capítulos estruturados da seguinte maneira.

Todos os três capítulos desta Parte I iniciam-se com uma “Nota Introdutória” ao capítulo e terminam com um mapa conceptual, ao qual chamamos de “Sistematização”. No primeiro capítulo que intitulamos de “Viagem pela Educação do Estado Novo”, fazemos a viagem por um período da história recente que pensamos estar na base de alguns dos condicionalismos que marcaram o desenvolvimento do ensino da música até à actualidade. Em torno do primeiro capítulo focámos a nossa atenção na perspectiva histórica do ensino da música, sem esquecer a formação dos professores, assim como o papel preponderante do Ministério da Educação com toda a panóplia de normativas e o das Autarquias, parceiro directo com responsabilidades no sector da educação.

No segundo capítulo com o título de “Transformações Educativas com a Revolução de Abril de 1974”, revisitamos como a organização social se transformou emergindo numa pujante ordem cultural e social que deu origem a uma transformação educativa, que vai desde a nova formação de professores, passando pela importância que a educação artística passa a ter na educação geral, nomeadamente o ensino da música. É altura de alicerçar os princípios da nova democracia, apesar de alguma desorientação normativa própria depois de quarenta anos de

ditadura. Passamos novamente pela formação de professores, uma vez que sofre profundas alterações, também damos eco do que se passa a nível mundial, no campo das metodologias musicais que, no nosso entender, contribuíram para fortalecer o papel do ensino da música.

No último capítulo desta Parte I, “A Educação na Actualidade”, revisitamos o papel da formação contínua dos professores, procuramos encontrar vias para a excelência como forma de lançar reptos de novas concepções, de forma que estes ultrapassem as dificuldades e as lacunas da formação inicial. Navegamos por algumas investigações que em Portugal se vão fazendo no campo musical e fornecemos algumas indicações sobre as Autarquias que com a elaboração da carta educativa podem colmatar as dificuldades de implementação do ensino da música no 1ºCEB.

Por fim, nas “Considerações finais”, reflectimos sobre o desenvolvimento dos três capítulos anteriores, sem pretensão exaustiva dos momentos que em cada capítulo marcaram e influenciaram o ensino da música no 1ºCEB em Portugal e o que impulsionou a mudança, nem sempre alcançada.

Não podemos esquecer que em todos os capítulos o suporte de teóricos, investigadores e metodólogos foi o nosso sustentáculo e a nossa base para opinarmos sobre o tema que aqui apresentamos.

A Parte II consiste numa componente empírica e desenvolve-se em três capítulos. No quarto capítulo fundamentamos e descrevemos as opções e procedimentos metodológicos, abordamos o problema e objectivos de investigação. Debruçamo-nos sobre as razões do estudo, sobre os instrumentos de recolha e análise de dados. No quinto capítulo apresentamos e discutimos os resultados tendo sempre presentes as sustentações dos vários investigadores, teóricos e metodólogos que nos ajudaram na nossa interpretação e análise dos dados. É nossa intenção contrapor os dados que obtivemos com as grandes ideias dos vários autores analisados diluindo assim a parte teórica nesta parte empírica. No sexto capítulo sistematizamos um conjunto de reflexões gerais resultantes do estudo empírico e que antecedem as conclusões e prospecções.

Parte I: Enquadramento Teórico, Histórico e Normativo





1 Viagem pela Educação no Estado Novo [1926 - 1970]

“Não podendo situar-se fora de um determinado contexto político, económico e social, o sistema educativo deve, antes de mais, ser considerado como uma rede de interacções complexas, que o obrigam a ter em conta a realidade social envolvente, de forma que este não seja considerado como uma ilha no seio dos restantes sistemas sociais.”

Arroteia, 1991:55

Nota introdutória

Consideramos importante aclarar o porquê desta opção histórica que advém da primeira fase deste trabalho, das diversas leituras que aguçaram a nossa curiosidade, do gosto inesgotável por um período que em nosso entender condicionou toda uma linha de pensamento e as concepções dos professores e que ainda hoje condiciona, passados tantos anos, o nosso desenvolvimento educacional, musical e cultural.

Este trabalho é também um percurso de vida, ao nível das preocupações com o ensino da música e seus envolventes, nas várias dimensões; do professor, da organização do ensino, e das Autarquias, que em nosso entender podem marcar a diferença pela proximidade da população e por conseguinte responder em simultâneo com o Ministério da Educação no desenvolvimento cultural e musical.

Importa ter em mente que, na I República (1911), o ensino primário se estruturava em três etapas – elementar (fase obrigatória, com três anos de estudos), complementar (com a duração de dois anos, de carácter facultativo) e superior (com a duração de três anos e também de carácter facultativo). Considerado um documento notabilíssimo (Rómulo de Carvalho, 2001), sublinhamos que a reforma da instrução primária de 29 de Março de 1911 teria colocado Portugal ao nível dos países mais desenvolvidos no domínio da instrução e da pedagogia mais progressiva da época (Carvalho, 2001:665-666).

Através da reforma de 1919, assistira-se a uma nova reorganização do ensino primário, desta vez, com a fusão das etapas elementar e complementar, passando agora a ensino geral, com a duração de cinco anos de estudo de carácter obrigatório seguido do superior com a duração de três anos (Carvalho, 2001).

Com o golpe militar de 28 de Maio de 1926 deixou-se cair o ensino público infantil e criaram-se o primário elementar e o primário complementar. Assim o ensino obrigatório passou de cinco para quatro anos e posteriormente para três anos em 1929. Em 1928 determina-se a redução de programas. Em 1936 procede-se a outra reforma do ensino primário que, na perspectiva da instrução se torna claro o objectivo único de ensinar a *ler, escrever e contar*. Para corroborar com esta linha ideológica, o deputado Teixeira de Abreu defendeu que a escola primária devia ensinar pouco e o mais claramente possível e, relativamente aos seus docentes convinha que não soubessem muito (Carvalho, 2001).

No que ao ensino da música no ensino primário em Portugal diz respeito, importa sublinhar que ele remonta a 1870, com o Decreto-lei de 16 de Agosto do mesmo ano. No entanto, os programas não passavam de orientações não musicais apenas com o intuito de melhorar nas crianças alguns aspectos físicos como:

- robustez pulmonar;
- robustez do aparelho fonador.

Ao longo da história do ensino primário, o ensino da música, na óptica de Boal-Palheiros, (2007), sofreu alteração relativa à terminologia, a qual começou por ser identificada como Música e Canto Coral (1911); Música (a partir de 1921); Canto Coral (a partir de 1937); Educação Musical (já em 1960) e Expressão e Educação Musical na actualidade, surgindo em 2006. Por seu lado, com base na legislação que foi sendo publicada, Costa (2010) estrutura esta evolução, salientando a atenção ao Canto Coral, desde o início da implementação do ensino da música, no ensino primário até meados do século XX. Na década de 60 e até ao 25 de Abril, sobressai na opinião deste estudioso, com base na legislação, a referência à Educação Musical que se impõe nos seis primeiros anos da vida escolar.

Após este preâmbulo, importa explicar a abordagem deste capítulo começando por dar a conhecer o enquadramento político desta altura e todo o condicionamento ao nível do ensino primário, da importância do ensino da música não esquecendo o seu protagonista, o professor

primário e a sua importância nas opções políticas do Estado Novo. De seguida, fazemos uma incursão à formação do professor do ensino primário. Por último, abordamos o papel das autarquias, par importante na educação pela proximidade à população e às suas necessidades para o desenvolvimento.

1.1 Educação e formação musical em Portugal entre 1926 e 1970

No século XIX, o sistema de ensino ia-se alargando, com uma série de matérias como: desenho, ginástica, natação, esgrima, música, entre outras disciplinas; como refere Costa (2010), é de louvar algum dinamismo por parte da elite portuguesa, em desenvolver iniciativas musicais como a criação do Orpheon Portuense (1881), Teatro Baquet (1859), Avenida (1888), que contribuíram para o desenvolvimento e exercício da música portuguesa. No campo musical para crianças, assinala-se a contribuição das várias melodias compostas pelo Hernâni Torres (1888-1919), *Canções Portuguesas para as Escolas*, que exerceram um papel transformador, quer pelo ritmo emotivo, quer pela melodia que facilmente ficava no ouvido.

Invocando de novo Costa (2010), o aparecimento da República, em 1910, forçou a alterações, nomeadamente ao nível da educação, num país fortemente rural, com a taxa de analfabetismo a rondar os 75% da população, arrastava Portugal para o grupo dos mais atrasados. Neste contexto, a República considerou imperativo reduzir as taxas de analfabetismo, reorganizando o currículo, passando o ensino primário a ser obrigatório durante três anos, dos 7 aos 9 anos. Na República, procuravam-se valores de ordem ética, estética, político-social e *higiénica*; várias vozes, se questionavam sobre o porquê do desenho ou da música, atendendo aos “espíritos mais estreitos”.

No dizer de Costa (2010:239):

“O Decreto nº4650 de 14 de Julho de 1918, sobre as reformas dos serviços da Instrução Secundária introduzia uma diferente, mas clara de educação integral, diríamos nós, de natureza global (...), evidenciando uma mescla entre uma pedagogia de pendor clássico, formativo e outra mais positivista, de carácter intuitivo e enciclopédico.”

Durante o Estado Novo (1926-1970), observamos uma marginalidade ao nível do ensino da música na escola primária, segundo os vários documentos analisados. É de referir que durante o Estado Novo a taxa de analfabetismo é enorme, cerca de 70% e só começou a baixar perto

da década de cinquenta, apesar de haver condições de estabilidade política, governativa, autoritarismo, bem como estabilidade ao nível dos recursos económicos. É interessante observar que é nesta altura que são construídos os edifícios escolares, rede que ainda hoje se mantém operacional em grande parte do interior do país (Aníbal, 2004).

Podemos considerar esta política quantitativa do Estado Novo de voluntarismo minimalista, já que se tratou de um investimento na base do sistema, concepção da Escola – sala de aula, depurada de todos os elementos espaciais considerados dispensáveis à aprendizagem, com a obrigatoriedade de colocar em todas as escolas públicas, atrás da cadeira do professor, um crucifixo, símbolo da educação cristã, como consta nos documentos da altura, construção de escolas pequeníssimas espalhadas pelo território do país, sem estabelecerem pontes entre outros graus de ensino ou partilha de experiências pedagógicas, já para não falar na prática de actividades musicais ou actividades físicas. O professor primário é utilizado como instrumento de doutrinação política e religiosa (Carreira, 1996).

O ensino da música, denominado nesta altura de Canto Coral, é considerado como um processo de glorificação do estado patriótico. Desenvolvido para uma certa unidade moral e cívica, visando o culto das glórias de Portugal.

1.2 Ensino e currículo oficial de música: Do Canto Coral à Educação Musical

Pretendemos, neste subcapítulo, apresentar uma perspectiva histórica do ensino do Canto Coral, nome atribuído na altura, seu contributo para o desenvolvimento global do indivíduo; tendo em conta as alterações que se foram fazendo sentir, no seguimento da legislação emanada politicamente, será tida em conta a implementação das directrizes no terreno. Conforme atesta o quadro, que a seguir apresentamos, as alterações mais significativas serão, alvo de reflexão.

O enfoque será, posteriormente, encontrado no que concerne às respostas dadas pelo Sistema Educativo Português, às consequentes orientações pedagógicas e sua natureza bem como no que ao papel do professor diz respeito. O seguinte quadro sintetiza a evolução da disciplina de Canto Coral e os caminhos até se impor como um princípio essencial ao desenvolvimento integral do indivíduo:

Datas	Alterações significativas e respectiva Legislação
1918	Introdução do Canto Coral / Decreto nº 4650, de 14 de Julho.
1918	Obrigatório o Canto Coral /Decreto nº 4799, de 8 de Setembro.
1926	A Ginástica e o Canto Coral continuam a ter grande peso, podendo as faltas implicar perda de ano. O regente de Canto Coral organizará, a partir das suas turmas, o orfeão do liceu.
1936	O Canto Coral consolida a sua importância. Os orfeões deveriam estar, sempre, previstos para as festas escolares, em conjugação com a Mocidade Portuguesa/Decreto nº 27084, de 14 de Outubro.
1947	Os professores de Canto Coral deveriam ter provas de acesso/Decreto nº 36507, de 17 de Setembro. Deveriam possuir o Curso Superior de Conservatório e o Curso Geral dos Liceus.
1960	Passam a existir 4 classes no Ensino Primário/Decreto nº 42994, de 28 de Maio. A Educação Musical integra a organização curricular das 4 classes.
1964	O ensino primário é ampliado para mais duas classes/Decreto nº 45810, de 9 de Julho. Também a Educação Musical passa a integrar cada uma das classes do ciclo complementar/Decreto nº 47211, de 23 de Setembro.
1967	Criação do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário (CPES) / Decreto nº 47480, de 2 de Junho. A Educação Musical integrava o elenco das Actividades Rítmicas. Pretendiam um desenvolvimento mais integral. A Educação Musical passa a ter livro escolar adequado, escolhido pelo Conselho Escolar sob o parecer do Conselho de Orientação Escolar.

Quadro 1 – Legislação e consequentes impactos (adaptado de Costa, 2010:242-243)

Ao analisarmos o quadro 1, constatamos a preocupação excessiva do legislador em contextualizar legalmente, quer o Canto Coral quer a Educação Musical, fazendo pressupor a importância que esta disciplina tem no quadro educativo, ao longo dos anos. Aliás, no decorrer de toda a investigação, verificamos que, no que concerne às normativas, o legislador não poupa esforços para consolidar esta área de ensino. Verificamos também que o legislador alude à formação de professores que leccionam esta área de ensino; todavia, essa preocupação é menor, se compararmos com a legislação que foi saindo sobre o ensino da música.

A ideia de *higienização* e de disciplina vai marcar todo o Estado Novo que, mais tarde, a Alemanha de Hitler também irá utilizar. Os estados totalitários, perante a natureza polissémica da música, consideravam que ela podia transformar a consciência dos povos e

conduzir as multidões para uma massa perturbadora da ordem (Costa, 2010). Num primeiro momento do Estado Novo, os valores passaram, segundo Artiaga (2010), a ser de ordem:

- estética;
- fisiológica;
- recreativa.

Destas finalidades, a primeira deveria contribuir para a educação das faculdades emotivas e morais, por meio da linguagem musical; a segunda deveria contribuir para o bom funcionamento do aparelho vocal e respiratório e a terceira era para contrabalançar com as disciplinas mais teóricas.

Perante este quadro político-social no Estado Novo, o Ensino da Música no ensino primário viveu de incertezas e ocasos. O Ensino da Música (Canto Coral) era proporcionado aos sábados intercalados com a Educação Física e também intercalado com as limpezas do edifício, segundo o Artigo 4º § único do Decreto-lei nº 27:279, de 24 de Novembro de (1936:1510). Ao consolidar a sua posição, o ensino do Canto Coral vai exaltar e glorificar a pátria, mais do que contribuir para o enriquecimento cultural das crianças, ou desenvolver competências musicais. As orientações eram prescritas da seguinte forma para o ensino primário: “o canto coral visará, especialmente, a impregnação dos conceitos morais e cívicos de um bom português, por meio de canções educativas”, conforme o Decreto-Lei nº 27:279 de 1936.

Durante este período, o Canto Coral foi utilizado como meio de propaganda do regime, como alguns dos títulos das canções e as respectivas letras deixam adivinhar, “Meu Portugal”, “Ver, Ouvir e Calar”, “A Pátria é o nosso Ninho”, “Portugal Eterno”, reportório revisto pelo Ministério da Educação, que nesta altura tem o controlo de toda a produção de manuais escolares, emitido num livro único de carácter obrigatório (Decreto-lei nº 27 de 21 de Julho de 1937:882).

A atestar o princípio propagandista do ensino, destacamos uma página do manual único da primeira classe de uma aula de canto coral; a própria atitude de quem lidera a participação das crianças é, já por si, não de proximidade, mas de controlo; por outro lado, as palavras seleccionadas, quer os pronomes, quer os substantivos ‘altar’ e ‘altura’ sugerem a submissão perante Salazar, visto como se de um deus se tratasse.



Figura 1 – Imagem retirada do Museu virtual de Salazar em 27 de Outubro de 2011

As canções são escolhidas pelo carácter alegre e inocente, para não corromper a personalidade da criança. O legislador, no tempo de Salazar chega mesmo a reconhecer as potencialidades da expressão coral, ao afirmar que “(...) o Canto Coral transcende os domínios da Arte para os da Educação Geral, é também um precioso instrumento de sociabilidade exercendo nas camadas populares uma penetrante influência moral, de paz e de concórdia (...)” (Decreto-lei nº 27 de 21 de Julho de 1937:35).

Lopes Graça surge ligado ao Canto Coral por compor canções de luta, convívio, cuja finalidade era serem cantadas pelo povo, como forma de protesto ao regime vigente. As canções a praticar teriam de ser escolhidas entre as que melhor revelassem o triplo critério de *moralidade, beleza, e sentimento nacionalista* e era obrigatório a presença de um grupo coral nas festas escolares. Disso nos dá conta Costa (2010:240), ao afirmar: “Quando o professor conseguir que os alunos entoem, em harmónico conjunto, uma canção vibrante de vida ou um cântico patriótico, como o hino nacional, ter-lhes-á dado uma grande lição de moral, beleza civismo e solidariedade”, sublinhando que “(...) Foi sempre mais importante o crescimento do corpo físico e das manualidades, do que a possibilidade de existir uma verdadeira liberdade criativa que a música postula (...)”.

Nesta perspectiva, o conceito de inclusão, como forma de melhoria da qualidade e vida dos indivíduos, revela uma grande importância. Podemos considerar a música, nomeadamente o

Canto Coral, para estabelecer esse todo social, uma vez que, como nos diz Villa-Lobos (1987), tem o poder de socialização e o poder de predispor o aluno a perder no momento necessário a noção egoísta da individualidade excessiva, integrando-o na comunidade, valorizando-o.

Um impulsionador do desenvolvimento do Canto Coral nas escolas primárias é o Padre Tomás Borba, professor de música na Escola Primária de Lisboa. Promove uma vasta obra pedagógica inovadora, para a altura, e debate a importância do Canto Coral integrar o programa dos liceus. As suas canções de carácter popular retratam a vida no campo, os animais e a alegria no trabalho. A música erudita cujo acesso requeria formação especializada era apenas acessível às classes privilegiadas e não ao povo (Artiaga, 2010).

Nesta altura, o Canto Coral ganha adeptos por todo o país. Segundo o Boletim da Mocidade Portuguesa (1946:270), “(...) para cantar só é necessário não ser mudo, nem surdo (...) todos os outros defeitos podem ser vencidos pelo esforço (...)”. Na década de 50, o Orfeão do Porto lidera uma iniciativa inédita: as primeiras Olimpíadas Nacionais de Canto Coral. Apesar deste entusiasmo crescente, o Canto Coral está ligado a harmonizações de qualidade duvidosa, a um tipo de repertório restritivo, controlado pelo regime.

Em 1957, dá-se uma viragem importante no campo do Ensino da Música – Canto Coral – a então Direcção dos Serviços Musicais de Canto Coral da Mocidade Portuguesa passa a colaborar com a Fundação Calouste Gulbenkian, na realização de Cursos de Pedagogia e Didáctica Musical dirigidos pelo pedagogo Edgar Willems, destinados aos professores de Canto Coral, formados pelo Conservatório Nacional de Música e aos professores primários, formados nas Escolas do Magistério, cursos a que aludiremos mais adiante quando nos centrarmos na formação de professores.

Decorrente destas novas tendências em Educação, surgem os métodos de pedagogia activa, que, ao nível do Ensino da Música, circulam em torno de dois ideais; por um lado, a educação e baseada na actividade da criança; por outro, a educação é acessível a todos.

No entanto, em Junho de 1964, o Ministro da Educação, Galvão Teles (1977:799), rematava um discurso com a ideia de que:

“(...) a ascensão cultural das massas, que constitui em si um fenómeno e um desígnio altamente louváveis, pode fazer correr o risco sério de estrangulamento ou

abafamento do escol intelectual. Tem por isso de ser acompanhada e vigiada com necessárias cautelas para evitar quanto possível este resultado”.

Nos finais dos anos sessenta, surgem alterações aos programas no âmbito do Ensino da Música, agora com o nome de Educação Musical. A modificação principal centra-se no tema *Audição* que agora é subdividido em *Sensorial*, *Afectiva* e *Mental*. Passa a haver uma distinção de matéria classe a classe (1ª e 2ª; 3ª e 4ª classes). Por isso, há uma extensão da matéria nos temas *Ritmos* e *Canções*.

- a) «reconhecimento de timbres diversos» (1ª classe); «reconhecimento de timbre e altura» (2ª classe); «distinção quantitativa de sons simultâneos» (3ª classe);
- b) «cânones a duas vozes» (2ª classe); «cânones a três vozes» (3ª classe); «cânones mais difíceis» (4ª classe);
- c) «marchas para andamentos médio, rápido, lento» (1ª classe); «marchas para andamento: saltitar, galope» (2ª classe); «marchas para o sentido da quadratura» (3ª classe); «marchas com marcação de compassos» (4ª classe). (1968:49-52)

Notamos, nesta alteração ao programa de Educação Musical, uma preocupação assente nas bases psicológicas de Edgar Willems, colaborador da Fundação Calouste Gulbenkian nos primeiros cursos de pedagogia para professores, como já atrás nos referimos.

1.3 Música e adoutramento político no ensino obrigatório: questões curriculares, organizativas e pedagógicas na Educação Primária

Na continuidade do que houve oportunidade de analisar, no âmbito do Canto Coral, o legislador do regime insiste na sua promoção, chamando a atenção para a importância da “(...) formação da unidade moral portuguesa, pois é no canto que a alma colectiva encontra a sua expressão mais alta e vibrante, (...)”. Diz-nos ainda que, “(...) na escola elementar se deve aplicar o método auditivo, unicamente (...)”, segundo consta do Livro da Regulamentação da Escola Primária de 1937 (1937:35). Desta forma, as crianças só podiam aprender através da reprodução cantada ou tocada, pelo professor, sendo-lhes limitada a leitura e a escrita musical. Todavia, era dada relevância à análise poética e análise estilística musical das canções (Reis, 2007).

Para que este ensino da música não fosse contra as ideologias do regime, periodicamente eram enviadas circulares, aos professores, sobre os assuntos que deveriam ser leccionados, bem como eram visitados por inspectores, que controlavam todas as actividades dos

professores (Mónica, 1978). Assim, a educação e a música, em particular, faziam parte da reacção geral contra a modernização, contra a democratização e desenvolvimento do pensamento crítico, assegurando apenas atitudes tradicionais (Stöer, 1986).

Ao longo deste regime político, conservador e autoritário, afastámo-nos dos centros de cultura e desenvolvimento artístico que proliferavam por toda a Europa, confinados à estagnação intelectual e científica, o Estado Novo nunca encontrou na educação, o papel importante que lhe competia. Salazar não reconhecia importância à instrução e à cultura e, consequentemente, durante décadas encontrámo-nos “orgulhosamente sós”, expressão que ficaria celebre num discurso à nação. A maior preocupação do Estado era controlar, vigiar a criança de forma a poder, através da educação, moldar o pensamento e criar um *novo homem*; afinal, segundo Rosas (2001:1043), só “(...) educadores com espírito novo, podem formar homens novos”.

Os professores estão na linha da frente para desenvolver nas crianças este *novo homem*; para isso, são necessárias directivas minuciosas emanadas do Ministério da Educação, como a máxima atenção aos programas escolares, optando por livros únicos nas principais disciplinas formativas do ensino primário. O Ensino da Música assume um papel fundamental em todas as iniciativas organizadas pelo Estado, quer em cerimónias políticas quer em cerimónias político-religiosas, destinadas a testar os professores a formar ideologicamente os alunos. Refira-se que foi na República, de acordo com Carreira (1996), que se procurou dignificar o papel do professor, ainda que com êxito reduzido. Tal empreendimento esfuma-se com este novo posicionamento.

O Estado Novo, utilizando o professor primário como instrumento de doutrinação política e religiosa agiu inversamente e de acordo com a desvalorização pretendida no ensino primário. (Carreira, 1996). Para Mónica (1977:321-353), o salazarismo transforma o professor em sacerdote do nacionalismo em função da condição de apóstolo dos rumos novos e da eternidade da nossa pátria. Acentua-se a visão de que a aprendizagem se deve restringir apenas ao saber ler, escrever e contar, para pôr ordem nos espíritos e dar ao povo aptidões rudimentares.

Neste âmbito, vai ser entregue à Organização Nacional da Mocidade Portuguesa, todo o desenvolvimento desportivo e musical bem como outras actividades recreativas, de forma a serem controladas e vigiadas. Como o Estado não pode entrar e controlar directamente as famílias e a sua forma de educar os mais novos, cria na mesma altura a Obra das Mães para a

Educação Nacional (Rosas, 2001). De uma forma indirecta, está a controlar a formação das crianças, no seio familiar, corrigindo aquilo que diz ser a *célula básica* da organização social.

Segundo Rómulo de Carvalho (2001), as mulheres estão em maioria no ensino, com 68% constituindo a maioria que Salazar considerava “dóceis, baratas e politicamente conservadoras, bem como religiosas” (Mónica, 1978:210) e por serem mais interessadas pelos sentimentos nacionais: da família, da religião e dos bons costumes, colaboram com a Obra das Mães para a Educação Nacional e a Mocidade Feminina. As professoras não se podem maquilhar, e necessitam de autorização para casar. Segundo Mónica (1978:186), “(...) para o Estado Novo, a professora ideal não devia exprimir as suas ideias, fazer críticas ou evidenciar encantos físicos (...)”. Podem concorrer às escolas femininas, masculinas e mistas; em contrapartida os professores apenas podem concorrer às escolas masculinas.

Numa necessidade ávida de controlo, o Estado proporciona espectáculos musicais, danças folclóricas, torneios desportivos, ginástica, não dando liberdade, para outras e diferentes escolhas que a população pudesse ter. Porém, a pressão de organismos internacionais a que Portugal pertence, vai impor novas directrizes ao nível da educação, nomeadamente a OCDE (organismo de cooperação e desenvolvimento da economia), com o intuito de alargar as contribuições do sector da educação para todos.

1.3.1 O Ensino Primário no Estado Novo

É na I República que o ensino primário é estruturado em duas etapas – a geral (1ª, 2ª e 3ª classes) e a superior (4ª classe), através da reforma de 1919. Com o golpe militar de 28 de Maio de 1926 deixou-se cair o ensino público infantil e criou-se o primário elementar e o primário complementar. Assim o ensino obrigatório passou de cinco para quatro anos e posteriormente para três anos em 1929. Em 1928, determina-se a redução de programas. A constituição de 1933 do Estado Novo contempla as medidas que visam o controlo ideológico dos professores, da desvalorização do seu estatuto, isolando-os dos outros trabalhadores.

A grande repressão legislativa para os professores surge no ano da reforma de Carneiro Pacheco, nomeado Ministro da Instrução Pública do governo do Estado Novo iniciando no ano de 1936, um período de rápida reforma do sistema educativo, que ficaria conhecido pela *Reforma Carneiro Pacheco*. Fortemente marcada por valores opressivos, este deserto que os professores vão percorrer, vai marcar indubitavelmente o período mais negro da história com

o encerramento das Escolas do Magistério Primário, sob pretexto de que um plano de estudos para os professores do ensino primário, centrado em objectivos pedagógicos, é um desperdício de tempo, dinheiro e inteligência. A todos os professores no terreno é-lhes exigida a assinatura de uma declaração anticomunista e contra outras ideias subversivas (Mónica, 1978:180).

Na perspectiva da instrução, torna-se claro o objectivo único de ensinar a *ler, escrever e contar*. Para corroborar esta linha ideológica, o deputado Teixeira de Abreu defendeu que a escola primária devia ensinar pouco e o mais claramente possível e, relativamente aos seus docentes convinha que não soubessem muito (Carvalho, 2001).

O Estado Novo, utilizando o professor primário como instrumento de doutrinação política e religiosa agiu inversamente e de acordo com a desvalorização pretendida no ensino primário. Para Mónica (1977), o salazarismo transforma o professor em sacerdote do nacionalismo em função da condição de apóstolo dos rumos novos e da eternidade da nossa pátria. Acentua-se a visão de que a aprendizagem se deve restringir apenas ao saber ler, escrever e contar, para pôr ordem nos espíritos e dar ao povo aptidões rudimentares. A repressão severa, sofrida pelos professores durante o Estado Novo, criou divisões na classe, uma vez que alguns tinham formação pedagógica, outros não, alguns professores tinham lugares efectivos, mas a maioria não.

Benavente e Correia (1980) num estudo centrado na problemática do ensino primário verificam que a organização do tempo escolar em horários duplos, com o tempo de trabalho centrado numa parte do dia, a falta de cantinas e de outros espaços importantes bem como a constante mudança de professores são algumas das condicionantes que interferem no sucesso deste grau de ensino.

1.3.2 Orientações pedagógicas – o pendor político

A sala de aula apresenta uma disposição tradicional pouco propiciadora de interacção, como podemos observar nas imagens em baixo. Ambas as imagens, numa disposição clássica, rígida, desprovidas de distrações ou apelo à criatividade. A primeira imagem é de uma escola masculina a segunda de uma escola feminina.



Figura 2 – As lições de Salazar (Ensino no Estado Novo, 2010)

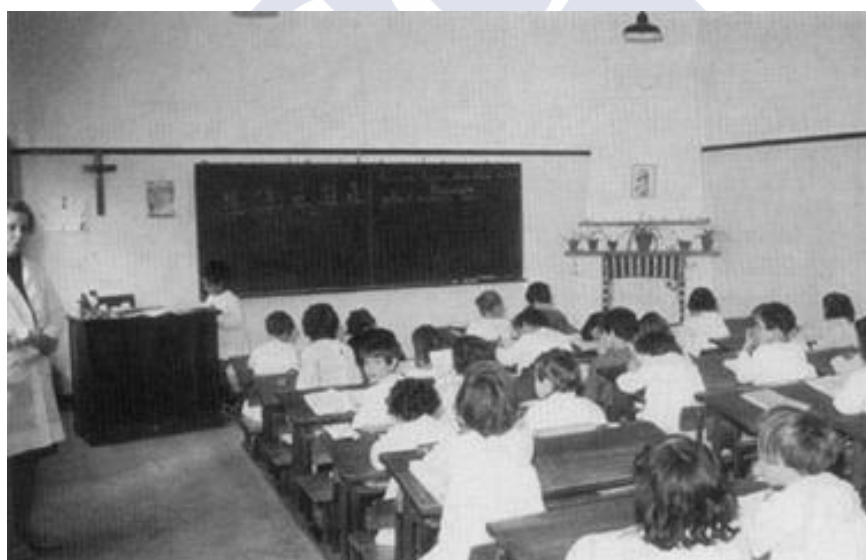


Figura 3 – Escola dos Centenários, 1960 ME (Ensino no Estado Novo, 2010)

Em 1967, o sistema educativo sofre novas alterações com o aparecimento do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário, regulamentado pelo Decreto-Lei nº 47 480, de 2 de Janeiro de 1967. Com esta legislação, alteram-se para seis anos a escolaridade obrigatória em vez dos quatro anos então vigentes; todavia, é importante salientar que a filosofia subjacente ao regime mantém-se inalterável assim como os seus princípios e objectivos.

Em 1971, o Projecto do Sistema Escolar é apresentado e colocado à discussão pública, pelo então Ministro da Educação Nacional Veiga Simão, em 6 de Janeiro de 1971 (Carvalho, 2001). Neste mesmo ano sai o Decreto-Lei n.º 408 de 27 de Setembro de 1971, onde se traçam as grandes mudanças na política educativa que passamos a referir, tendo por base Carvalho (2001:89):

- a criação da educação pré-escolar oficial;
- o abaixamento da idade de ingresso obrigatório na escola primária, para os 6 anos;
- o aumento da escolaridade obrigatória de seis para oito anos;
- a institucionalização de escolas normais superiores, para habilitação de docentes do 1º ciclo do ensino secundário;
- a fundação do Instituto Nacional de Pedagogia.

À volta deste projecto, Nóvoa (1996: 303) diz-nos que ele: “(...) representa uma derradeira tentativa de ruptura com a herança nacionalista e pela modernização da Educação portuguesa”; o projecto vai dar origem à movimentação de vários milhares de professores, pela primeira vez, em torno destas mudanças que há muito se esperavam.

Especificamente no que concerne ao Canto Coral, a doutrina do regime assume dimensão maior, adoptando uma função essencialmente de representação do discurso político, nas cerimónias oficiais (Artiaga, 2010). Fortemente legislado e controlado, o ensino do Canto Coral desenvolveu-se com maior incidência entre o período republicano até ao início dos anos sessenta. As sessões musicais destinavam-se a cultivar a boa moral e o civismo. A música concebida como função social é inalienável a toda a organização humana, e a todo o agrupamento social (Salazar, 1986).

Confrontámo-nos com as *formas higiénicas* de educação do Estado Novo, que a música promovia, sempre cantada em *uníssono*, alegorizando quase uma ode ao *chefe*, consubstanciadas em marchas e hinos patrióticos – *Hino da Mocidade Portuguesa*, *Hino da Restauração*, *Cânticos à Nossa Senhora* – o povo continua refém na desvalorização disciplinar, na carência de formação de professores e na descontinuidade curricular.

A regulamentação da Educação Primária foi objecto de revisão em 1950, ano em que foi publicada, sob o título de *Legislação Completa do Ensino Primário*. Nela, estão espelhadas

todas as regras de funcionamento deste grau de ensino, regras a que o professor devia obedecer obrigatoriamente. Também está regulamentada a parte musical com os objectivos a atingir, dos quais se destacam a sua finalidade: “Promover a organização obrigatória do canto coral nas escolas oficiais e particulares, (...) e o programa da respectiva execução, de forma a encontrar-se sempre prontos para as festas escolares e para as grandes manifestações do sentido pátrio.” (1950: 230).

Muitos dos compositores da época consideravam que o Canto Coral era fundamental para o processo de ensino aprendizagem equilibrado e criativo, mas a condicionante política limitava a essência do Canto “oral”. A este propósito o compositor Lopes-Graça (1944) afirmava que a introdução do Canto Coral nas escolas tinha sido uma concepção de grande alcance; no entanto, dadas as condicionantes políticas da altura, conclui mais tarde, numa outra obra, que afinal: “(...) o Canto Coral nas nossas escolas veio a redundar num quase completo logro” (Lopes-Graça, 1973:117).

Costa (2010:245) afirma “O Canto Coral foi uma grande ideia, constituía uma ferramenta de desenvolvimento, mas que, num país pequeno, pobre e periférico se ficou pela função de transmissão da ideologia de estado, quedando-se como Canto ‘oral’”.

Tomás Borba (1867-1950), pedagogo e professor, vai, apesar de fortes opositores, introduzir o solfejo entoado, substituindo o anterior e anti-musical solfejo rezado, considerando que o solfejo entoado é uma nova metodologia pedagogicamente eficaz, geradora de criatividade e sentido estético (Lopes-Graça, 1973).

No que concerne aos métodos pedagógicos, neste período em estudo, eles continuam desactualizados, havendo apenas a preocupação de mascarar o analfabetismo perante os outros países da Europa. No ano de 1950, o ensino obrigatório passa de três anos para quatro anos, não obstante a parcela do produto nacional bruto (PNB) afecto à educação ser insignificante – 1,9% em 1963 (Reis, 2007:183).

De acordo com a Direcção Geral do Ensino Primário de 1956, transcreve-se um horário, do qual constam as actividades, que eram obrigatórias para a Mocidade Portuguesa:

Horas	Actividades desenvolvidas
9h	Reunião de todos os filiados do Centro, formatura das Quinas e Castelos. Verificação de faltas.
9.10 / 9.15	Canto da marcha da M.P.
9.15 / 9.30	Formações e evoluções
9.30 / 9.45	Jogos educativos
10.00 / 10.15	Noções elementares de higiene ou contos históricos
10.15 / 10.35	Canto Coral
10.35 / 10.45	Exaltação patriótica dos fins da M.P.
11.00 / 11.15	Conhecimento muito simples de orientação
11.15 / 11.35	Jogos Educativos
11.35 / 11.45	Reunião com todos os filiados
	Canto do Hino nacional

Quadro 2 – Horário rígido de actividades lectivas (adaptado de Almeida, 2011)

Ao observarmos as actividades desenvolvidas, neste quadro 2, podemos compreender a dimensão castradora na qual estão inseridas as actuações musicais, limitadas ao canto da marcha da Mocidade Portuguesa, ao canto coral de vinte minutos e finalmente à entoação do Hino nacional. Podemos aqui especular na criatividade ou no desenvolvimento estético-musical que estes três momentos podiam trazer às crianças, que nelas se envolviam. Atendendo ao rigor do horário, compreendemos que não haveria liberdade até porque a Mocidade Portuguesa era um grupo de cariz militar.

Não obstante a orientação das actividades escolares da Mocidade Portuguesa, os manuais de Canto Coral publicados nesta altura, apresentavam orientações comuns desde o início do Estado Novo das quais destacamos, segundo Monteiro da Costa (2010:71):

- “(...)
- não apresentam canções de cunho marcadamente nacionalista ou de exaltação patriótica;
- são dominados, na esmagadora maioria dos casos analisados, por canções de tradição folclórica;
- as suas capas acentuam a natureza coral dos livros e identificam uma certa ideologia de canto em uníssono;

- denotam um crescendo, ao longo do período estudado, das matérias teóricas e técnicas de literacia musical (o solfejo e os “rudimentos”) em detrimento das matérias práticas – aquelas, nalguns casos, chegam a ocupar mais de dois terços dos manuais;
- e, ao contrário das determinações do currículo oficial (de 1932, 1936 e 1947, por exemplo), denotam um alinhamento programático pela ordem inversa à institucionalmente recomendada, isto é, primeiro vinha a teoria e depois a prática (...).”

Corroboramos a observação que Nery e Castro (1991:165) fazem, a propósito das actividades culturais que Salazar parecia querer desenvolver, não com o sentido de enriquecer e potenciar o nível cultural das crianças e jovens, mas sempre ao serviço da propaganda do governo e da sua veneração pessoal:

“(...) provocou um movimento de crispação ideológica profundamente adverso a qualquer forma de actividade artística, reforçado ainda pela política de puritanismo moral e austeridade económica de Salazar (...) para quem a instrução e a cultura não constituíram nunca prioridade.”

Lopes-Graça (1959) compôs canções de luta, cuja finalidade era serem cantadas pela população como forma de protesto ao regime de Salazar. Este compositor tinha plena consciência que a asserção paradigmática da natureza das canções, ao serem cantadas em polifonia, iria contra a linha orientadora do regime que queria controlar as vozes e o pensamento, não dando liberdade nem criatividade, pelo recurso ao famoso canto em uníssono. Porém, tinha plena consciência que este regime era transitório e que a música que compunha permaneceria para além de regimes políticos adversos; continuou activo na luta pelo ensino musical nas escolas primárias e no ensino liceal.

Os anos setenta foram conturbados, não só pela morte de Salazar em 1970, afastado desde Setembro de 1968, após uma queda, mas por uma série de Ministros da Educação que entretanto haveriam de suceder até ao aparecimento de Veiga Simão. Vários acontecimentos que ocorreram caíram como bombas; nos defensores mais ortodoxos, nos seus discursos sobre educação, a expressão “democratização do ensino” torna-se frequente (Carvalho, 2001).

Como afirma Vieira (2009:533), “(...) as sucessivas alterações no sistema de ensino e em particular no da música, em Portugal, ao se apropriarem de uma estrutura ramificada por

razões históricas (nas vertentes genérica e especializada) e ao tentarem articular essa estrutura a vários níveis, têm falhado sempre (...)”.

Em nosso entender, todo este percurso educativo foi construído numa lógica de experiências educativas que derivam não de um objectivo comum, dando origem a um ensino diversificado e consistente, mas num percurso sinuoso onde a educação e o poder político eram um só.

1.4 A importância das Autarquias na Educação

A ligação entre as Autarquias e a educação marcou desde sempre a abordagem da história da educação. Já António Rodrigues Sampaio (1878), grande impulsionador do Código Administrativo, na 1ª República, conforme consta nos documentos da Direcção-Geral da Instrução Primária, Decreto n.º 73 de 30 de Março de 1911, chamada a Reforma do Ensino de 1911, em que o Estado, sem perder o verdadeiro poder, conferia às Autarquias grandes responsabilidades e alguma autonomia no domínio da educação (Oliveira, 1996:200). Segundo Sousa Fernandes (2000:29) “(...) a reforma administrativa descentralizadora com alargamento de competências e autonomia municipais. É também no seu tempo que se transferem para o município algumas competências no domínio da Instrução Primária.”

As Autarquias tiveram quase sempre sob tutela, os espaços físicos para a educação, podendo adquirir ou arrendar edifícios para serem convertidos em escolas, combatendo o analfabetismo existente, em ambos os sexos, com cursos dominicais, nocturnos, missões, o que fosse necessário e as condições locais o exigissem, segundo Artigo 33º da Reforma do Ensino de 1911.

As despesas já faziam parte dos orçamentos camarários como vem referenciado no artigo 52º do Capítulo I do mesmo diploma “(...) as despesas com o serviço da Instrução Primária são pagas pelo Estado e pelas Câmaras Municipais”, se bem que ao Estado coubesse apenas as despesas com a fiscalização, direcção e administração do referido ensino.

As Câmaras Municipais pagavam as despesas respeitantes aos seguintes encargos:

- rendas das casas das escolas e da habitação do professor;
- subsídios para rendas de casa aos professores que a não tenham;
- aquisição de material mobiliário necessário para o ensino e funcionamento da escola;

- reparação e conservação dos espaços físicos;
- prémio de seguro dos mesmos edifícios;
- expediente e limpeza das escolas;
- despesas com os exames de Instrução Primária;
- ordenados dos professores.

Apesar da nomeação de professores ser por concurso, a sua formação contínua ou não, a criação de redes de bibliotecas escolares, bolsas de estudo, eram da alçada da Autarquia. Segundo Sousa Fernandes (2000:83), foi a “(...) escassez de recursos por parte das Câmaras Municipais e o receio de falhas nos pagamentos ou de dependências políticas locais por parte dos professores, que estiveram na base de contestações destes últimos (...)”.

Esta responsabilidade no campo educativo por parte das Autarquias requeria, por um lado, que o poder central suportasse financeiramente e que as verbas fossem bem aplicadas. Mas o que se verifica, relativamente a essa época, é um desvio para outros sectores politicamente mais apelativos e visíveis.

Sousa Fernandes (1992:355) de uma forma frontal analisa e sintetiza toda esta situação:

“A descentralização do ensino primário e infantil traduziu-se numa transferência de encargos financeiros do estado para as Câmaras Municipais, mas não na transferência de competências na elaboração e controlo do projecto educativo.

A aplicação da descentralização deparou com dificuldades e resistências que conduziram ao seu abandono em 1918:

- na escassez dos recursos camarários para suportar os custos da educação que conduziu a várias medidas legislativas destinadas a supri-las com subsídios estatais;
- no desvio da contribuição municipal para a instrução primária, para outras finalidades o que mostra que não havia consonância entre as autarquias e o governo quanto à importância da instrução popular;
- na oposição dos professores primários à sua transferência de funcionários do Estado para funcionários municipais, pois, viam nesta transferência uma ameaça à sua estabilidade económica e à sua independência em relação às influências locais.

Com o Decreto de 12 de Julho de 1918, regressa-se à centralização plena”.

Apesar destas contrariedades financeiras, que assolaram o país durante várias décadas, o princípio primordial de que através da educação escolar se conseguiria atingir e consolidar a democratização e modernização do país, é o trampolim para se avançar com esta descentralização municipalista como nos recorda Joaquim Pintassilgo (1998:48): “Eram trave-mestra do pensamento republicano inicial a descentralização municipalista, o federalismo ibérico e o associativismo (...)”. Esta ideia de que, através da educação, do conhecimento estava o desenvolvimento nacional foi algo importante para passar para o povo.

Naturalmente o Estado empenhado em chegar às massas, uniu-se às Autarquias, que directamente lidavam com a população, conheciam as necessidades e assim estabeleciam uma estrita ligação de desenvolvimento. Tal como hoje, já nessa altura se sentia a necessidade de aproximação entre eleitos e eleitores.

No Estado Novo, todas estas medidas inovadoras, revolucionárias mesmo, no campo da educação e do poder local, dissiparam-se, resultando novamente numa centralização de poderes, exorbitante e doentia, tanto no seu governante, como nos grandes centros de decisão. Salazar acabou por fazer substituir na administração das escolas a intervenção local pela do poder central, mantendo apenas o peso do controlo das políticas locais sobre os professores e sob a responsabilidade do município a reparação e conservação das infra-estruturas escolares, como nos lembra Sousa Fernandes (1999:166). Nas palavras de Formosinho, Ferreira e Machado (2000:32) o Estado assumiu-se nesta altura no papel de “Educador”, a quem cabia a educação nacional.

Após mais de um século decorrido sobre a instituição da Instrução Primária, pelo Marquês de Pombal, Portugal, apesar de todas as tentativas de mudança e inovação, em Portugal, continuava na cauda do mundo, relativamente à educação e à sua importância global.

Vejamos o que nos mostra Montalvão Machado (1972:165) citado por Joaquim Pintassilgo (1998:60) relativamente ao número de escolas do primeiro ciclo, *per capita*, em vários países:

Prússia	Uma escola para 150 habitantes
Estados Unidos	Uma escola para 160 habitantes
Suécia	Uma escola para 300 habitantes
França	Uma escola para 400/500 habitantes
Inglaterra	Uma escola para 400/500 habitantes

Itália	Uma escola para 400/500 habitantes
Holanda	Uma escola para 400/500 habitantes
Baviera	Uma escola para 400/500 habitantes
Espanha	Uma escola para 600 habitantes
Portugal	Uma escola para 1100 habitantes

Podemos mesmo afirmar que se, no princípio dos anos setenta, houve alguma tentativa de abertura, relativamente à descentralização no campo educativo, foi graças à necessidade de promover Portugal lá fora, através da expansão económica e por muitas pressões que Portugal sofria. Nóvoa (2005:49) manifesta-se e adverte para a necessidade de poder “(...) ser um pouco enganador: alguns querem um maior poder das autarquias; outros insistem num reforço da autonomia das escolas; outros ainda pretendem intensificar a participação das comunidades locais na vida escolar (...)”.

1.5 A formação de professores

Quando se deu a implantação da República em Portugal, em 1910, a taxa de analfabetos situava-se nos 75%, no entanto, com os ideais republicanos é reestruturado o sistema de ensino, nomeadamente o ensino primário que passa a três graus: o Elementar – três anos; o Complementar – dois anos e o Superior – três anos. A instabilidade política entre 1910 e 1926 dificultou a prossecução destes objectivos. Pode mesmo dizer-se que a alteração do regime político, que passa a vigorar depois de 1926, condicionou o desenvolvimento da escola portuguesa e consequentemente a formação dos seus actores.

A criação do curso de formação de professores, para o ensino primário remonta ao ano de 1845, em Portugal; no entanto, só muitos anos depois viriam a sair professores com alguns conhecimentos mais consistentes, para leccionar ao ensino primário. Apesar de todas as limitações, é um dado adquirido que a formação de professores conheceu no início do século XX, uma efectiva expansão, apesar de serem anos de grande instabilidade política e, consequentemente, grande instabilidade educativa.

A desvalorização do papel do professor e a desvalorização da exigência pedagógica docente levam à criação, da figura do regente escolar, necessitando para exercer, apenas que fosse de boa moral e conduta irrepreensível. Como nos retrata Mónica (1977) o professor deve fazer sentir a sua *acção benéfica e purificadora*. Para esta autora (1977), o salazarismo transforma

o professor em sacerdote do nacionalismo em função da condição de apóstolo dos rumos novos e da eternidade da nossa pátria.

Acentua-se a visão de que a aprendizagem se deve restringir apenas ao saber ler, escrever e contar, para pôr ordem nos espíritos e dar ao povo aptidões rudimentares. Entramos no retrocesso do ensino; perdem-se os valores da 1ª República no que concerne a liberdade de pensamento e a democratização da educação. A este propósito, Nóvoa (2005:117) afirma:

“Uma das primeiras preocupações da Ditadura Militar é a demolição do ensino republicano – de 5 anos de escolaridade obrigatória mais 3 de ensino primário superior. As escolas primárias superiores são logo extintas em 1926 e, quatro anos mais tarde, a frequência escolar torna-se obrigatória por apenas três anos, sendo o último de carácter não obrigatório.”

Com esta visão tão redutora, os Cursos do Magistério acabam por encerrar em 1936, notando-se um desassossego por parte do regime, em querer controlar professores, controlar o ensino fechando escolas e controlando manuais. Importa neste contexto perceber como este regime utilizou a escola, como uma dependência de controlo e reprodução social e cultural. Como afirma Carvalho (2001), o sistema político defendia a ignorância como factor de felicidade do povo.

Em paralelo, assiste-se a uma forte desprofissionalização do professorado, na desvalorização do seu estatuto profissional, pela redução dos planos de estudo das escolas do Magistério Primário. As organizações sindicais são proibidas, bem como as organizações associativas e mutualistas. Dá-se lugar aos regentes escolares, sem grau académico – apenas o 2º ano do ensino primário – e sem remuneração, apenas uma gratificação mensal.

São, a propósito, criados cursos para estes regentes escolares, uma vez que não possuíam habilitações académicas. Também as áreas que estavam excluídas do plano de estudos voltam a fazer parte como por exemplo:

- psicologia do desenvolvimento;
- sociologia;
- linguística;
- literatura Infantil;
- psicopedagogia;

- educação visual, movimento, música e drama.

Só em 1942 é que reabrem os Cursos do Magistério Primário sob forte controlo político, moral e ideológico, com exames de estado, minimizando o curso a um conjunto de técnicas e estratégias de ensino, documentadas nos programas então publicados. Têm a duração de dois anos – três semestres lectivos e um período de estágio. As disciplinas têm natureza de cultura pedagógica, outro grupo de expressões e o último de preocupação ideológica.

Em todos os graus de ensino, privilegia-se o método expositivo, estimula-se a obediência e, acima de tudo, limita-se a criatividade artística, com a escolha de canções, a cor com que se devem pintar os desenhos, os textos, os problemas de aritmética e geometria. No plano de estudos das Escolas do Magistério Primário, nesta altura, não consta de qualquer abordagem a cadeiras como História da Educação; Pedagogia ou Didáctica Geral. Estas só vão surgir nos anos 60.

A título de exemplo, apresentamos um Plano de Estudos do Curso do Magistério Primário (Dezembro de 1960). É precisamente neste ano que o Decreto-Lei 43 369, de 2 de Dezembro, vem alterar o plano de estudos das Escolas dos Magistérios Primários.

Disciplinas	Semestres			
	1º	2º	3º	4º
Pedagogia, Didáctica Geral e História da Educação	4	4	1	1
Psicologia Aplicada à Educação	4	3	3	2
Didáctica Especial do Grupo A	3	2	2	2
Didáctica Especial do Grupo B	3	2	2	2
Desenho e Trabalhos Manuais Educativos	2	2	2	1
Educação Feminina	2	2	2	-----
Legislação e Administração Escolares	-----	2	2	2
Organização Política e Administração da Nação	-----	2	1	-----
Educação Moral	2	1	1	-----
Higiene Escolar	2	2	-----	-----
Educação Musical	2	2	2	-----
Educação Física	2	2	2	-----
Prática Pedagógica	2	4	8	-----
Carga Horária Total	28	30	28	10

Quadro 3 – Plano de estudos das Escolas dos Magistério Primário – Dez. 1960 (adaptado de Candeias, 2007:82)

Face ao plano de estudos do Magistério Primário aqui apresentado, depreendemos uma incapacidade dos futuros professores em desenvolver e otimizar as aprendizagens realizadas,

atendendo ao reduzido número de horas, duas por semestre na totalidade de três semestres. Dada à complexidade que é a linguagem musical, podemos imaginar como seria difícil para os futuros professores desenvolverem actividades de carácter musical.

Nesta altura, desenha-se um perfil ideal para o futuro professor, dinamizador e encaminhador da história social, crítico e capaz de individualizar a acção pedagógica. Pretende-se romper com as directrizes emanadas do Estado Novo, dignificar a profissão docente e reduzir as assimetrias, assegurando ao futuro professor a diversidade e as condições que promovam a valorização, a autonomia, a conversão na carreira dos antigos regentes escolares, integrados numa dinâmica promotora de igualdade do estatuto docente.

Para estas alterações contribuiu a OCDE, levando Portugal a mudar de políticas educativas, tanto na formação de professores como na organização do sistema educativo, uma vez que o relatório do Projecto Regional do Mediterrâneo (OCDE, 1964), onde se incluía um estudo estatístico da relação das necessidades educativas em Portugal, Espanha, Grécia e Jugoslávia, apresentava para o nosso país, índices muito baixos de literacia, reduzido aproveitamento escolar, falta de professores qualificados o que não era consentâneo, com as nossas necessidades para competir com os outros países Europeus.

Constatamos, com a incursão que fazemos, a visão redutora do estado; as recuperações feitas ajudam-nos a compreender o difícil percurso do ensino da música na escola primária, bem como a manipulação do pensamento da criança a partir de tenra idade. Consequentemente, também compreendemos os constrangimentos dos professores, das intenções de boas práticas, com influência nas concepções que estes foram estruturando, ao longo dos anos, sobre o ensino da música na escola primária.

Sistematização: necessidade de uma mudança

Um dos períodos da história recente, mais conturbado, que se viveu em Portugal, situa-se nos anos setenta. As lutas políticas cresceram, nas escolas, nas universidades e um pouco por todo o lado. A perturbação das instituições educativas agudizou-se, internamente e externamente, no sentido de hegemonia e controlo das mesmas. As várias acções dos Governos Provisórios levaram à instabilidade educativa que, segundo Grácio (1981:666), “(...) verificou-se uma libertação explosiva, e por muitos aspectos criadora, das tensões e dos problemas acumulados (...)”.

Por não haver, durante este período, uma liderança política capaz de organizar os vários sectores da sociedade, instalou-se uma anarquia, nomeadamente no processo de democratização da escola e do sistema educativo. Evidencia-se, pois, a acção dominante do regime, mesmo nos conteúdos programáticos indicados, nomeadamente no que concerne à área da Música; referimo-nos às canções de cariz propagandista, de protesto e de luta. Ao professor, controlado e manipulado na sua profissão, reduzido a um instrumento ao serviço do Estado, é incumbida uma função que complementa o inculcar das ideias vigentes; efectivamente, a sua função é perspectivada como se de um sacerdote se tratasse, forçado a assumir como missão a doutrinação política. A censura tudo controla, quer a nível da sociedade, quer a nível da educação; seguindo esse princípio, o inspector mais do que garantir a qualidade da educação, assegura que os professores cumpram a sua missão, veiculando junto das crianças e dos jovens as ideias decretadas; o inspector é um agente de vigilância que reitera o controlo estatal. As Autarquias são também chamadas a desempenhar um papel no mundo da educação, controlando de perto o professor e todo o seu trabalho.

Algumas alterações faziam adivinhar a Reforma de Veiga Simão de 1973 e constituíam para a época um importante ponto de viragem, no sentido de modernidade, de abertura do sistema educativo português, por estarem consagradas mudanças significativas como: aumento da escolaridade obrigatória para oito anos; aumento da oferta educativa; criação de melhores condições de acesso educativo para todos os jovens em idade escolar; democratização da educação pela promoção da igualdade de oportunidades; reforma do modelo de formação de professores através da criação novas escolas superiores de formação e de departamentos universitários de ciências da educação, acabaram segundo Godinho (1975: 209), “(...) em

ruptura por falta de preparação, por institucionalização fragmentada do poder neste período (...).”

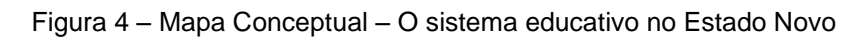
Como síntese, segue-se um mapa conceptual onde se pode observar resumidamente toda a linha envolvente do ensino primário, do professor e do enquadramento do ensino da música neste período da história portuguesa.

As modificações, no sistema educativo, vão ser profundas, ao longo das próximas duas décadas e têm como objectivo:

- libertar dos constrangimentos da ideologia totalitária;
- adequar programas e currículos a uma sociedade pluralista;
- reaproximar os ramos paralelos de ensino de base e conduzi-los a um tronco comum, na formação de todos os jovens.

Das transformações evocadas, que ocorreram durante estes anos até à estabilização do sistema educativo português, surgem novas alterações durante os anos oitenta; Grácio (1981:674) salienta vários aspectos que sintetizam claramente estas novas transformações no ensino:

- “(...)
- Alteração, em todos os graus e ramos de ensino, dos conteúdos de aprendizagem;
- Dignificação do estatuto pedagógico, social e cívico do professorado;
- Transformações das relações institucionais no aparelho de ensino;
- Modificação dos objectivos propostos ao sistema de ensino nas suas relações com a sociedade global;
- (...).”





2 Transformações Educativas com a Revolução de Abril de 1974

“O processo de reforma educativa durante os períodos de fluxo revolucionário levanta, (...) o problema geral da relação entre educação e mudança social. (...) As revoluções não tornam meramente possível a mudança educativa, elas exigem-na. Têm que transformar o sistema educativo de modo a harmonizá-lo com o novo quadro institucional e ideológico.”

Stöer, 1986:28

Nota introdutória

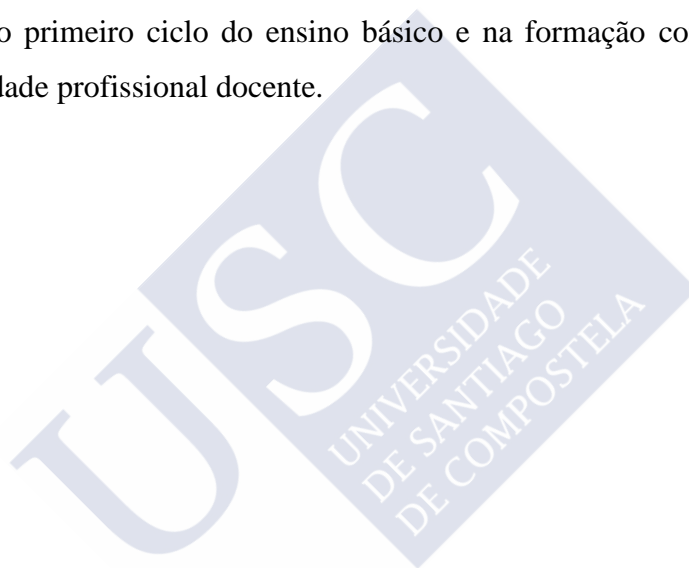
Neste segundo capítulo, considerando que, depois de todos os condicionalismos que a educação sofreu pelo poder político, há novas directrizes e se regista uma mudança tanto na concepção de professor como na concepção de educação básica, é nossa intenção apresentar as transformações que tiveram lugar e sobre elas reflectir.

Contudo, importa referir que entre 1970 e o começo deste segundo capítulo em 1974, as normativas que saíram eram muitas vezes embargadas por conservadores ligados ao regime, que nervosamente procuravam suspender ou dificultar o seu avanço e execução, Carvalho (2001:811). Dada a panóplia de documentos, muitos deles sem cumprimento, entendemos concentrar a nossa atenção nos documentos que deram origem às transformações mais importantes e consistentes.

Reconhecemos também que é um período fortemente marcado pelas normativas, pelas pressões externas e pela nova linha de pensamento que lutou incessantemente por restaurar à educação e ao professor o lugar que dignamente desejamos valorizar. Entendemos, pois, que importa convocar alguns dos autores que nos ajudem a problematizar o valor dos contributos aportados de Artiaga (2010); Benavente (1990); Formosinho (2000); Gainza (2004); Iria (2012); Jaramillo (2004); Mota (2008); Neno (1994); Oriol (2007); Pacheco (2004); Roldão (2001).

Por conseguinte, focaremos a nossa atenção nos documentos legais que marcaram este período, nomeadamente a Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 e o Decreto-lei nº 344 de 1990, (re)estruturando tanto a formação de professores como a organização do ensino básico e o enquadramento do ensino da música nos vários graus do sistema educativo.

Incidiremos, também, de uma forma especial, as metodologias musicais que influenciaram os professores e que abriram pistas para sustentar as novas concepções do professor generalista. Por último evidenciaremos a nossa atenção no papel importante que as autarquias tiveram neste período, realçado o valor do seu contributo, especialmente no que concerne o caso da região da Madeira, que apresentamos como exemplo de colaboração e desenvolvimento do ensino da música no primeiro ciclo do ensino básico e na formação contínua, ponte para a excelência e actualidade profissional docente.



2.1 Viragem na evolução histórica da educação em Portugal – de 1974 a 1990

Com a alteração de escolaridade obrigatória surge também a alteração de nome, e assim o Canto Coral dá lugar à disciplina de Educação Musical. A estrutura do sistema escolar proposto pelo Ministério da Educação de 1973, propõem três níveis de ensino: Primário, Secundário e Superior. A escolaridade obrigatória, denominada também de ensino básico, passa a abranger os quatro anos do Ensino Primário e os quatro primeiros anos do Ensino Secundário, num total de oito anos, (MEN, 1973:7). A música passa a regime obrigatório e a fazer parte da formação integral da criança, nos domínios auditivo, psicomotor, intelectual, sócio-afectivo e estético.

Com a saída de Salazar e mudanças no Ministério da Educação, o discurso de Veiga Simão na década de 70, vai marcar uma profunda reforma do sistema educativo em Portugal. É uma fase de arranque, quer para os professores quer para os alunos e os seus currículos. Neste quadro conceptual, as reformas provocam alterações significativas no ensino básico com a intenção clara de modernização do sistema educativo. Existe uma clara tentativa de estabelecer coerência entre as finalidades da educação e o novo sistema de valores da sociedade; no entanto, continua a registar-se, em vários sectores mais conservadores do Estado, pouca vontade em implementar estas reformas. Não há dúvida que com a entrada de Veiga Simão se abriu uma porta na Educação Nacional que conduziu à transformação social que foi confluir na revolução de Abril de 1974.

A escola pós 25 de Abril de 1974 é capaz de ultrapassar visões que se esgotam na análise dos conteúdos programáticos, bem como nas técnicas de ensino. Para além de possuir uma singularidade na matriz identitária, é a primeira escola onde se inicia de forma organizada e estruturada a aprendizagem pensada para os vários níveis etários das crianças (Roldão, 2001). Em toda a escolaridade obrigatória, é a única que está organizada em regime de monodocência; Pacheco (2004:57-58), ao referir que o papel de iniciação às literacias – linguísticas, matemáticas, científicas, estéticas, artísticas – contribuiu para produzir arquipélagos de solidão, traduz uma perspectiva crítica, face a este modelo vigente e dominante de docência na escola primária.

Com a revolução de 1974 surgem novos programas, para todos os graus de ensino, agora com uma nova filosofia, pretendendo enaltecer valores como: o respeito, a igualdade de direitos e oportunidades, a integração e a acção do indivíduo em sociedade (Artiaga, 2010:405). Mais

uma vez surge uma nova designação para o ensino da música, na escola primária – Movimento, Música e Drama.

É o Despacho Ministerial nº. 24/A/74 de 2 de Setembro que aprova o novo programa, para o ensino básico, propondo também uma nova organização pedagógica, alterando o regime de classes pelo regime de fases de aprendizagem com dois anos cada. Numa primeira fase, dá-se ênfase à aquisição de conhecimentos básicos de leitura, escrita cálculo e áreas de expressão, e numa segunda, ao aprofundamento dos conhecimentos adquiridos. Esta alteração para fases, proporciona maior flexibilidade, tendo em conta o ritmo dos conhecimentos a adquirir em conformidade com o modelo pedagógico. Estes novos programas contemplam, pela primeira vez, áreas como o Meio Físico e Social, Música, Movimento e Drama. No entanto é de referir que nem todos os professores aderiram com entusiasmo a tantas mudanças, havendo resistências com receio da insegurança e da novidade. Segundo Iria (2011:46), comparando os manuais de Música de 1971 com um de 1975, as diferenças “(...) não são substanciais, e em muitos casos, aplicava-se o mesmo manual, apenas sendo retirados os temas considerados ‘incómodos’ e antidemocráticos (...)”.

Assim, as principais preocupações dos sucessivos governos do, pós 25 de Abril foram assegurar a qualidade de ensino, aumentar a escolaridade obrigatória, ampliar a rede escolar e proporcionar formação inovadora aos professores em exercício e aos futuros professores. No entanto, houve obstáculos, as várias contradições existentes na sociedade manifestaram-se, mas esta situação não foi exclusiva de Portugal, como nos referem Karabel e Halsey (1977:551)

"(...) the process of educational reform during periods of revolutionary flux rises in particularly acute form, the general problem of the relationship between education and social change. For these are among the rare historical moments when the weight of the institutions and practices fades to allow radical experimentation in education. They have to transform the education system to align it with the new institutional and ideological.”

Em 1978, foi aprovado um novo programa, organizado tendo em conta as metas a atingir no final do ensino primário, de forma a preparar toda a nova estrutura pedagógica. Para isso os Decretos – Lei nºs 191/79 e o de 65/80, publicaram uma série de normas e aprovação de novos manuais para orientação dos novos programas, contudo, e depois de várias lacunas legais os programas não foram generalizados, deficiências próprias de tempos conturbados que se viviam.

Em termos gerais, podemos observar que a educação, nas décadas de oitenta e noventa, tiveram como fundamento primordial a marcada diminuição da intervenção do Estado, dando origem à intervenção de outros agentes sociais quer do mundo empresarial, quer agentes locais na busca de maximizar a relação pais, escola e comunidade. Benavente (1976:7) salienta a propósito que a “(...) escola não se transforma se a sociedade não se transformar, uma vez que o que se passa na escola só traduz o que se passa fora dela.”.

O percurso histórico e social tem vinculação a valores e finalidades educativas diferenciadas ao longo da conturbada história político-social e mesmo ideológica, num país onde a baixa escolaridade foi e ainda é uma realidade por resolver, onde os índices de alfabetização continuam abaixo da média europeia, a escola esteve sempre no centro destas convulsões.

2.2 Das influências europeias à LBSE

Uma nova definição do sistema educativo inicia-se com a publicação, em 1986, da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE). Aqui são consignados: o direito à educação e à cultura para todas as crianças, a escolaridade obrigatória passa para nove anos, garantindo a todos os jovens o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades, à liberdade de aprender e ensinar, à formação para todos aqueles que abandonaram o sistema. Esta mesma Lei criou uma nova organização do sistema educativo, que compreende a *educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extra-escolar*. Abrange ainda actividades de alfabetização, de educação de base e de iniciação, bem como aperfeiçoamento profissional.

Importa salientar que se registam importantes alterações na Escola Portuguesa, com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo – LSBE (Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro), principalmente ao nível do primeiro ciclo do ensino básico.

No seu artigo 8º, estabelece a organização em três ciclos sequenciais, sendo o 1º CEB, de quatro anos, seguido de um 2º ciclo com a duração de dois anos e por último, um 3º ciclo com três anos. Considera na alínea a) do nº1, do mesmo artigo, que o ensino é de carácter globalizante, da responsabilidade de um único professor que pode, todavia, ser coadjuvado nas áreas especializadas, entendendo-se por essa designação a língua estrangeira e as áreas das expressões – musical, física e plástica. Os objectivos gerais deste nível de ensino assentam no artigo 7º do qual sobressaímos o estabelecido na alínea a)

“Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus raciocínios, memória e espírito crítico,

criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social.”

E ainda na alínea c)

“Proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar as actividades manuais e proporcionar a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detectando e estimulando aptidões nesses domínios.”

No ponto 3, do art. 8º, na alínea a), estabelecem-se os objectivos específicos que visam:

“Para o 1º CEB, o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética, e do cálculo, do meio físico e social, das expressões plásticas, dramática, musical e motora.”

Consideramos que este ponto 3, do artigo 8, poderiam ter sido mais desenvolvidos no que concerne ao programa e organização curricular das Expressões: Musical, com o objectivo de desenvolver a sensibilidade estética da criança.

Formosinho (2000) considera que, as reformas educativas feitas em Portugal, assim como a iniciada com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo em 1986, passou ao lado do ensino primário, tal como veio acontecendo desde os anos 40.

Na óptica deste autor, o ensino primário, em termos de organização curricular, caracteriza-se por constituir uma iniciação às aprendizagens académicas (ler, escrever e contar), entendidas hoje como uma simplificação da enorme variedade e complexidade das aprendizagens académicas que se iniciam neste grau de ensino. Ainda, segundo este autor, a caracterização institucional, curricular, a organização pedagógica, a prática pedagógica e a própria realidade pedagógica, estão intrinsecamente associadas a uma profissionalidade específica dos professores do 1º CEB. Estes professores em regime de monodocência têm a gestão integral do currículo e de boa parte da organização pedagógica, podendo articular conteúdos e diversificar estratégias conducentes ao sucesso (Formosinho, 2000).

2.2.1 A escola do 1º ciclo do Ensino Básico [1º CEB]

Sabe-se que é na escola do 1º CEB, que se estabelece o contacto com os vários saberes estruturados; é necessário que sejam o mais diversificado possível, para que a escola representante de um núcleo de excelência no diálogo espaço – temporal, impulse a qualidade de vida na sua plenitude.

Todavia, este nível de ensino tem sido sujeito a pressões políticas, que o têm usado e menosprezado em relação aos outros níveis de ensino. Benavente (1990) indica este facto como um dos motivos para a pouca realização de estudos, inviabilizando deste modo um melhor conhecimento da sua realidade.

A escola do ensino básico funciona por turmas, que variam o número de alunos de acordo com o ano e o número total, estabelecendo-se um *ratio* de um professor por cada vinte alunos, conforme o Decreto-Lei nº 35/88 de 4 de Fevereiro. Prevalece, neste nível, o sistema de monodocência, em que o professor é responsável pelo ensino, escolhas que faz, objectivos que privilegia, e actividades que realiza. Este facto resulta numa diversidade de situações de funcionamento da escola, transformando o tecido educativo da escola do 1º CEB numa imensa manta de retalhos de difícil caracterização. Podemos dizer que é nos primeiros anos de escolaridade que se lançam as bases do sucesso dos nossos alunos, do gosto pela escola, tempo onde a alegria de aprender deverá ter um intenso significado como nos diz Snyders (1992). Assistimos hoje à problemática do insucesso escolar e do abandono, factores cada vez mais presentes que baralham a dinâmica educativa e a eficácia do ensino.

Conhecimento, cultura e confiança formam uma trilogia indispensável para a construção dos saberes adjacentes à escola moderna, uma escola que tem uma dupla função, servir o indivíduo e servir a sociedade. Nesta pedagogia, os professores e educadores são constantemente desafiados a ocupar um eixo de inovação e a serem o motor da democratização dos saberes, competindo-lhes liderar o processo interpretando e gerindo as diferenças individuais.

Perrenoud (1993) identificou diferentes formas de olhar as diferenças intrínsecas das crianças que frequentam a escola básica e argumenta que a principal fonte de desigualdade não reside entre crianças, mas no estatuto que a escola lhes atribui e no tratamento que lhes reserva. Para Perrenoud, a escola no dever de proporcionar a todos igualdade de oportunidades, não tem conseguido mais do que acentuar as que previamente já existem.

Neste panorama tão diversificado é necessário estabelecer uma política concertada, destinada a desenvolver as expressões artísticas e a colocar à disposição dos alunos a oportunidade de fruírem de uma prática sistemática e regular da expressão musical, como aliás está consignado no plano curricular.

Em 1988, o ME num estudo centrado sobre as práticas de gestão e organização da rede escolar do ensino primário, parte de factores fundamentais para a sua caracterização: a dispersão da rede escolar e a dimensão dos estabelecimentos que a integram (ME, 1988). Efectivamente, Teodoro (1994) constata que no 1º CEB existe uma dispersão da rede escolar geradora de uma certa consciência de abandono e isolamento, com impacto negativo na natureza do trabalho dos seus actores e influenciadora de opções educativas relevantes para a aprendizagem dos alunos. Numa visão mais restrita, este autor (*idem*, 1994) considera que a heterogeneidade dos níveis de aprendizagem e o reduzido número de alunos criam condicionantes constrangedoras na escola do ensino primário. Depois desta constatação, estabelece-se, como consequência, o isolamento dos equipamentos e dos seus agentes educativos (ME, 1988) na maioria das escolas.

Se, por um lado, existe uma extrema pulverização da rede escolar, por outro lado, os documentos legais ministeriais apontam para a descentralização, desconcentração e diversificação das estruturas e acções educativas, de modo a proporcionar uma correcta adaptação às realidades locais, familiares e das crianças (Aido, 1999).

Nesta ambivalência, a tutela adiou acautelar, em muitos casos, o transporte escolar, os espaços físicos das novas escolas, de forma às crianças poderem almoçar em cantinas e não, nas próprias salas, ou ter outros espaços importantes para o seu bem-estar físico e emocional e o favorecimento de todas as aprendizagens diversificadas e estruturadas com sucesso, de acordo com a filosofia subjacente a todo o ensino básico.

Numa Publicação do Conselho Nacional de Educação [CNE] no ano lectivo 1988/89 refere-se que estão em curso algumas alterações que atravessam todos os níveis do sistema educativo. Estava assim desencadeado o processo de reflexão, dinâmico e prolongado no tempo, tendo em vista um conjunto de questões de índole educativa, que abrangeu as instituições ligadas à educação em Portugal. Compreende-se, desde logo, algumas debilidades do sistema de ensino decorrentes ainda das condicionantes políticas anteriores. A existência de comportamentos atávicos, e mentalidades retrógradas são sempre uma força de bloqueio às reformas e novas alterações educativas.

A intervenção da administração educativa do Ministério da Educação ocorre com alguns ajustamentos pontuais, de vária ordem, algumas pertinentes outras desfasadas no tempo. Nesta metamorfose do sistema educativo, não podemos esquecer que esta LBSE (1986),

alterou todo o ensino vocacional da Música, entre outras alterações que ocorreram ao nível do ensino da música no ensino genérico, incluindo-o em escolas especializadas do ensino secundário, segundo um estudo de Iria (2011), realizado na Universidade de Aveiro que retrata o estado do ensino da música em Portugal desde o 25 de Abril de 1974.

Procura-se, de acordo como o Parecer n.º 6/89, D.R. n.º 130 (II Série) de 7 de Junho, obviar os conhecidos efeitos destabilizadores e atribuir razões orientadoras de mudança:

- desenvolvimento de um eixo orientador comum, integrando as componentes disciplinares com as componentes extra e transdisciplinares do currículo;
- valorização do trabalho de projecto, com consagração de tempos curriculares no horário semanal dos alunos;
- redução e racionalização da carga horária lectiva semanal dos alunos, com reforço de actividades desportivas, culturais e de estudo;
- flexibilização curricular e da organização pedagógica, no sentido da adequação do trabalho à diversidade dos contextos e da promoção de um ensino de melhor qualidade para todos;
- reforço das autonomias das escolas, na elaboração, gestão e avaliação de componentes regionais e locais do currículo.

Em 1996, inicia-se mais uma vez uma reflexão sobre a reorganização de sistema educativo que, culmina com a alteração à LBSE (1986), no campo da formação de professores pela Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro, onde se preconiza modificação do grau dos professores do ensino básico para licenciatura mediante cursos de requalificação, os então chamados de complementos de formação, dando desta forma a possibilidade a todos os professores em exercício de funções, de actualizarem e complementarem conhecimentos, obtendo assim o grau de licenciatura e a respectiva subida na carreira.

A par desta alteração surge o reforço da opção política de 1971 e legalmente concretizada pelo Decreto-Lei n.º 310/83, tendo em vista inserir o ensino da música (DL, 1983:149):

“(…) no esquema geral em vigor para os diferentes níveis de ensino (...) reformulando o ensino vocacional da música, traçando em linhas gerais, a solução preconizada no presente diploma para a reestruturação do ensino da música, da dança, do teatro e do cinema, e da consequente reconversão dos respectivos estabelecimentos públicos de ensino, parte das seguintes opções: Inserção no esquema geral em vigor para os diferentes níveis de ensino; (...)”

Criação de áreas vocacionais da música e da dança integradas no ensino geral preparatório e secundário (...)

Embora o nosso trabalho se centre no ensino genérico, este documento legal espelha o ensino vocacional, contudo focamo-lo, por ser do nosso interesse compreender como está organizado todo o ensino artístico do qual se integra a música, para o ensino genérico, base pilar de todas as variantes que mais tarde qualquer aluno possa aceder.



2.2.2 A Educação Musical no 1º CEB – uma área marginal do currículo

Apesar de na última década termos vindo a assistir a um maior interesse pelo ensino da Música nos primeiros anos do ensino básico, quer por parte dos responsáveis políticos, sociedade civil ou dos diversos intervenientes directamente envolvidos na sua prática; a operacionalização efectiva é momentânea e efémera. Se bem que encontremos um enquadramento legislativo vasto:

- LBSE nº. 46/86 de 14 de Outubro;
- Decreto-Lei nº. 344/90 de 2 de Novembro;

nem por isso a afirmação e desenvolvimento do ensino da música no ensino básico se consubstancia, tendo em vista o benefício dos seus alunos.

A literatura científica (Boysson-Barbies, 1999; Brazelton e Cramer, 1993; Damásio, 2000; Dowling, 1999; Gordon, 2000; Hargreaves, 1986; 1996; Jakobson, 1968; Krumhansl e Jusczyk, 1990; Moog, 1976; Trehub, 2003; Sacks, 2008) tem-se revelado de grande importância, para corroborar a promoção do ensino e da prática da música em idades precoces, assumida como processo de desenvolver várias competências essenciais para otimizar todo o ensino aprendizagem. Este interesse pelas capacidades musicais em idades precoces está também integrado, no interesse geral pela vida emocional e pelas capacidades que daí advêm e que a investigação em psicologia e pediatria tem votado maior atenção nas últimas décadas.

Assim, torna-se inevitável investigarmos e analisarmos todo o processo, desde os *currícula*, às práticas, passando pela formação de professores. A literatura científica no campo musical mostra-nos como a importância das interacções musicais em crianças de idade escolar podem ser um factor determinante, para o desenvolvimento e evolução da musicalidade.

No entanto, também verificamos a dificuldade em articular todas as disciplinas do currículo, considerando-as importantes e com o mesmo tratamento e peso, facto que não acontece em muitos contextos escolares quer em Portugal, quer noutros países da Europa. Corroboramos a visão de Anne Bamford (2006:20) quando nos diz que as “(...) artes constituem, desde há décadas, uma componente importante na educação completa da criança (...)”.

Esta articulação, no campo do ensino da música, é algo complexa e de difícil resolução uma vez que não existe vontade, quer da parte do Ministério, quer da parte das Escolas, já que as expressões, nomeadamente a música, não está no cerne da agenda educativa.

O ensino da música para os alunos do 1º ciclo de ensino básico está previsto nos vários documentos legais nesta época, já referidos. Apesar disso, a inexistência real ou efectiva de uma educação musical no 1º ciclo, sobre a qual recai este trabalho de investigação, acaba por não permitir a implementação coerente e sequencial da mesma.

Para reforçar esta ideia recorreremos a Mota (2008:§8), quando afirma:

“(...) A verdade é que a Música existe no currículo, com um programa próprio, mas simplesmente não há professores do 1.º ciclo capazes de o desenvolver. Fizeram uma formação generalista, certamente com alguma formação musical mas manifestamente insuficiente (...) trata-se de uma formação muito especializada, que passa por um conjunto de performances pessoais e desenvolvimento de competências musicais que um professor do 1.º ciclo não tem possibilidade de ter feito porque tem de abordar todas as áreas do currículo. E é evidente que está muito preocupado com as aprendizagens em ler, escrever e contar, as grandes áreas visíveis de avaliação do sucesso escolar (...)”.

As políticas educativas condicionadas por questões económicas são um entrave que o sistema não consegue ultrapassar. A implicação de que cada subsistema de ensino esteja munido dos recursos financeiros, materiais e humanos necessários e indispensáveis à prossecução dos objectivos com a existência de currículos adequados e coerentes de programas compatíveis e realistas, de professores habilitados e disponíveis, implica um quadro organizativo, equilibrado, eficiente e articulado com outras entidades. Dado que tal não se verifica no campo do ensino da música, o próprio sistema acaba por reflectir imaturidade, arriscando-se a uma desconfiança generalizada.

A única aposta de ensino da música é no 2º ciclo do ensino básico, já tardiamente desfasada das ambições e sensibilidades da faixa etária, que nunca antes foram preparados para ela. Volta a ser desprezada no 3º ciclo, onde surge como opção, que raras escolas oferecem e onde se deparam problemas de currículos muito semelhantes ao do ensino vocacional. Em nossa opinião, não se assumem valores estéticos, prescinde-se de educar o homem na sua integridade, na sua culturalidade, impede-se a plenitude do seu potencial artístico, tornando-o incapaz de enriquecer o património espiritual da humanidade. Conforme Neno (1994: 88):

“Parece líquida a inferência de que tal significa dever cada um chegar apenas ao nível de formação permitido pelas capacidades que a Escola lhe foi desenvolvendo, enquanto lhe promoveu também o atrofamento de outras”.

Para Snyders (1986), a característica mais marcante da escola é a organização sistemática e contínua das situações. Professores e alunos interagem em situações diversificadas, procurando resultados, efeitos ou compensações. Daí decorrente, assumimos a posição de que a leccionação da música, inserida na componente artística do 1º ciclo do ensino básico, não pode continuar a ser remetida para segundo plano, nem ser considerada um passatempo, que até os encarregados de educação podem resolver.





2.3 Novas correntes pedagógicas e mudanças na pedagogia musical

Durante o século XX surgiram várias correntes pedagógico-musicais que contribuíram para o desenvolvimento desta área de ensino, com novas metodologias e didácticas, respondendo assim às necessidades dos professores quer generalistas quer especialistas no ensino da música. Durante a década de sessenta, a filosofia subjacente ao ensino da música em Portugal, não contava com alterações significativas, relativamente ao que pelos outros países se fazia neste campo. No entanto, foi o progressivo desenvolvimento das estruturas sociais, económicas, políticas e educacionais que impulsionaram o gradual crescimento do ensino da música, contrariando as actividades memorísticas e verbalistas que dominaram todo o ensino do século XIX.

Nas primeiras décadas do século XX, na Europa, crescia o movimento pedagógico denominado de “Escola nova” ou “Escola activa” numa abordagem educativa revolucionária dirigida para o desenvolvimento da personalidade e para as necessidades da criança (Gainza, 2004). Novos métodos de metodologia didáctica desenvolvem-se na Europa e na América do Norte, exceptuando países como Portugal e Espanha que já apresentavam, um significativo atraso só justificável pela conjuntura política que atravessaram. Como nos diz Oriol (2007:3) referindo-se ao período espanhol de (1945-1970):

“(…) hay que tener en cuenta que en este período en Europa, la pedagogía de la música tuvo una gran expansión educativa, creándose y dándose a conocer importantes métodos de educación musical. España ignoró este avance pedagógico y permaneció indiferente ante tales innovaciones (...)”.

Também segundo Gainza (2004:75-76), a partir dos anos cinquenta, a Argentina contagiada pelas novas metodologias, desenvolve uma intensa actividade no campo musical, com os professores a mostrarem grande entusiasmo nesta área e aderindo a estas novas metodologias. Difundem-se vários congressos e seminários no Brasil, Chile, Uruguai com vista a dinamizar metodologias alternativas, com maior dinamismo e democraticidade no ensino da música da escola pública. Generalizando, segundo Gainza (Idem, ibidem), “(…) en los años 60 Europa produce pedagogía musical, Estados Unidos de Norteamérica la comercializa, y en América Latina –así como en muchas otras partes del mundo “moderno”– se la consume (...)”.

Durante os anos sessenta e setenta, Madalena Perdigão directora do Serviço de Música da Fundação Calouste Gulbenkian, promove em Portugal a descentralização e o

desenvolvimento da cultura musical, para que esta possa chegar a todos os estratos sociais da população. A sua acção ao nível das artes assume especial relevância não só pelos projectos desenvolvidos, como pelo impacto que tem especialmente numa altura social e política complexa, com a sua proposta de criação nos anos setenta, da reforma do Ensino Artístico, sendo responsável pela inclusão do ensino da música; teatro e dança nos esquemas gerais de ensino. Defensora, desde sempre do internacionalismo, promove uma série de acções de formação para professores primários e professores especialistas de música, num país isolado, vivendo num regime ditatorial; esta medida é um fôlego no caminho do desenvolvimento, em busca de novos valores como nos reporta Perdigão (2000:26-28):

“(...) é neste sector que a acção da Fundação tinha de ser planeada com cuidado, para não interferir com a acção do governo. Como instituição privada, não competia à Fundação Gulbenkian elaborar reformas, intervir nas escolas, modificar o sistema vigente. Havia no entanto, de encontrar projectos complementares, actividades que suprissem lacunas existentes na acção oficial (...) houve contudo um rasgar de horizontes, um percorrer de novos caminhos, houve a redescoberta da criança e, sobretudo, todos receberam um estímulo para um maior entusiasmo no exercício de professorado. Depois a gota de água transformou-se em rio, oceano, e assistimos a um movimento geral de interesse, em todo o Portugal (...)”.

Durante estas acções de formação, os professores podem contactar com as novas incursões que iam sendo feitas no âmbito da didáctica da música, algo que até então é desconhecido em Portugal, e funcionava como complemento à sua formação inicial, e é naturalmente uma chamada de atenção para as reformas que surgem a partir dos cursos de formação de professores.

2.3.1 Novas correntes pedagógico-didácticas e métodos de ensino

Diversas propostas metodológicas tornaram-se conhecidas quer em Portugal quer nos outros países da Europa e da América Latina. Se, em Portugal, pouco se desenvolveram, conforme vamos constatando, nos outros países as propostas metodológicas em causa tornaram-se conhecidas e desenvolvidas em função da sua coerência e alinhamento com as novas formas de pensar o ensino e a aprendizagem da música.

As metodologias desenvolvidas na segunda metade do século XX, também denominadas de “métodos activos”, propõem uma abordagem centrada na criança, no seu desenvolvimento musical, na prática, na vivência e na acessibilidade a todos. Nesta perspectiva, a criança

desenvolve toda a abordagem musical experimentando, evitando a teoria musical, muito utilizada na primeira metade do século XX.

Podemos dizer que o trabalho que se desenvolve com o corpo, com o uso da voz, com a criação musical; a experimentação musical, a partir de diferentes vivências, e utilizada por todos os pedagogos musicais, cabendo ao professor do 1º ciclo do Ensino Básico contextualizar os elementos metodológicos, de acordo com a sua formação inicial, com as suas necessidades actuais e, com as necessidades das crianças, levando-as a descobrir uma linguagem nova.

Jaramillo (2004:24), parafraseando Gainza (2004), subdivide os vários métodos pedagógicos que foram aparecendo de acordo com os princípios e objectivos pedagógicos de cada um. Assim:

“(1940 - 1950) - Métodos activos: Jaques-Dalcroze (Suíça); Edgar Willems (Bélgica e Suíça) entre outros.

(1950 - 1960) - Métodos Instrumentais: Carl Orff (Alemanha); Zoltan Kodály (Hungria) entre outros.

(1970 - 1980) - Métodos Criativos: John Paynter (Inglaterra); Murray Schafer (Canadá) entre outros.

(1980 - 1990) - Década de Transição.

(1990 - 2000) - Novos Paradigmas”.

Com base nesta proposta, avançamos agora, com o propósito de evidenciar as características de cada um dos métodos referidos. Começamos por Émile Jaques-Dalcroze (Viena, 1865 - Genebra, 1950), considerado o pioneiro dos métodos activos. Ao constatar que muitos dos seus alunos eram incapazes de ouvir interiormente os sons que escreviam, desenvolveu um trabalho de pesquisa, dando origem a um método rítmico que ficou conhecido por *Rítmica dalcroziana*. Deste modo, este pedagogo reforça a vivência corporal rítmica de maneira a que o movimento una as funções corporais com as mentais. Desenvolve o estudo da música através da audição activa, associando sempre a voz ao movimento corporal, sendo estes os primeiros instrumentos que a criança dispõe. Este método engloba três vertentes:

- a rítmica (movimento corporal);
- a improvisação, em instrumentos de percussão ou piano;

- a educação do ouvido, através do canto, do jogo e do movimento.

Este pedagogo pretende que, através do movimento, os alunos sejam capazes de tocar, expressando uma maior musicalidade. Deste modo, o método visa facilitar o desenvolvimento do sentido rítmico, a atenção, a memória, tendo o aluno um maior controlo de si próprio.

Edgar Willems (1890-1978), para além da música, dedica-se também à filosofia e à pintura. A sua formação musical é essencialmente autodidacta. Os princípios pedagógicos desenvolvidos recebem influência de Dalcroze, mas as suas bases assentam em relações psicológicas entre a natureza da música e a do ser humano. Estabelece ainda relações entre a melodia – afectividade, o ritmo – instinto, a harmonia – intelecto. Preconiza uma educação sensorial, pelo puro prazer do som. Considera a formação auditiva como essencial, prioritária e na sua perspectiva de ensino musical, integra três fases essenciais:

- desenvolvimento sensorial auditivo;
- prática rítmica;
- canções didácticas.

Preconiza uma educação musical com início aos três/quatro anos de idade. É sua preocupação desenvolver em primeiro a componente prática, mais tarde vem a consciencialização.

Carl Orff (1895-1982, Munique) é o fundador de uma escola de dança – a Escola Gunter. Responsável pelo acompanhamento musical, depressa percebe que os bailarinos utilizam a improvisação, como expressão corporal. Desta observação surge o seu primeiro elemento de trabalho, o corpo: voz (falada ou cantada), o batimento dos pés, das mãos em várias partes do corpo.

Parte assim de um conceito de música elementar, enquanto matéria bruta, primitiva, próxima da natureza e da criança, que reúne música, movimento e palavra – como três elementos inseparáveis. Privilegia o jogo, a improvisação, numa música criada pelo aluno que não se destina a ouvintes mas sim a executantes. O ritmo, movimento, canto, dança, execução instrumental e expressão dramática associam-se no desenvolvimento global da criança.

Por fim, introduz os instrumentos Orff, de técnica fácil, com influências exóticas e do folclore de todo o mundo. São instrumentos de percussão, lâminas, peles, metais e flauta de bisel

(sopro), constituindo um equilíbrio sonoro que proporciona às crianças a extensão das suas capacidades rítmicas e percutidas para a esfera melódica.

A sua *praxis* assenta na ideia que a experiência antecede o conhecimento. A fundamentação pedagógica desta ideia, Orff encontrou-a, na observação das crianças nos jardins-de-infância (fazendo rodas, entoando lengalengas, inventando histórias, correndo e saltando). O trabalho de Orff foi largamente divulgado em Portugal pela Fundação Calouste Gulbenkian, que, entre 1961 e 1965, organizou em Lisboa e em Braga cursos de formação de professores.

Zoltán Kodály (Kecskemét, 1882 - Budapeste, 1967) é compositor e etnomusicólogo húngaro. Tem no canto a base do seu método, que considera ser o instrumento mais importante. Debate-se para potenciar a literacia musical, através da capacidade de ler, escrever e pensar musicalmente. Citado por Torres (1998:43), Kodály diz: “(...) devemos tentar ensinar aos jovens boa música, sempre que possível. Além de bons professores, precisamos de boa literatura musical (...)”.

Argumenta, ainda, a propósito do valor humano que a música transmite na construção de um povo e na contribuição para o desenvolvimento da personalidade do indivíduo: “(...) a música é de todos. Qualquer cidadão húngaro deve ir aos concertos e ter prazer na música que ouve, entendendo-a (...)” (idem:43).

Utiliza a fonomímica, fazendo corresponder a cada som um gesto da mão, considerando que desta maneira a aprendizagem se torna mais acessível mesmo para alunos menos dotados. Valoriza a identidade musical do seu país procurando, nas raízes do folclore, as bases de uma educação musical de qualidade. Considera ser necessário “(...) uma cuidadosa organização de todo o material didáctico, numa forma de dificuldade progressiva (...)” (idem:45).

Tem como objectivo proporcionar um bom nível de formação musical com vista ao desenvolvimento do ouvido, da mente da sensibilidade e da habilidade manual. Promove a recolha de canções e rimas infantis populares de forma a constituir um jogo durante a formação da criança, ampliando gradualmente o seu repertório de acordo com a faixa etária dos alunos.

John Paynter (1931-2010, Londres) tem uma abordagem pedagógica centrada na criança e nas suas necessidades criativas. Elabora propostas de audição activa para os alunos, com peças do séc. XX, desde os primeiros anos da escolaridade até ao ensino universitário. Sistematiza o

seu trabalho na música vocal, na construção de melodias e harmonias. Na sua metodologia, parte do princípio que toda a criança possui um instinto harmónico latente, considerando que a idade ideal para se desenvolver uma consciência harmónica é dos 8/9 anos. Paynter (1989 cit. em Amado, 1999:45) diz: “(...) a experiência criativa é só uma pequena parte da música na educação: mas acreditamos que é uma parte muito importante, que não deve ser negligenciada (...)”. Defende um ensino criativo e recreativo com actividades de composição sob forma de projectos que incentivem a reflexão, as capacidades de percepção e livre criação.

Murray Schafer (1933, Ontário) valoriza a descoberta sonora revelando preocupações com a ecologia sonora. É a favor de uma interligação entre a música e as outras artes, assim como tem especial atenção à riqueza sonora da linguagem falada. Reconhece no entanto, que não é fácil a música ter um lugar de relevo, no contexto dos actuais sistemas de educação de muitos países. Mesmo nos países onde o ensino da música tem um papel preponderante na educação, isso acontece nos primeiros anos da escolaridade, desvanecendo-se à medida que esta vai avançando.

Projecta um estudo multidisciplinar sobre o som ambiental, intitulado “The World Soundscape Project”, as suas características bem como as modificações decorridas ao longo da história e o significado simbólico destas nas comunidades por ele afectadas, (Schafer 1991:9). No seu livro “O Ouvido Pensante”, utiliza o diário de aula, para uma análise das suas metodologias e propostas sonoras.

Tem a sua metodologia centrada na criatividade livre, colectiva e individual. Considera que é necessário desenvolver a acuidade auditiva como condição fundamental para uma audição ou execução com qualidade. As suas propostas de trabalho vão desde verbais, gráficas ou sonoras, (*idem*:10). O seu trabalho está centrado em três vertentes:

- tentar descobrir as potencialidades criativas dos alunos;
- dar a conhecer os sons do meio ambiente;
- descobrir a confluência harmónica entre as várias artes.

Valoriza a descoberta e a consciência sonoras, brincando com a montagem e desmontagem sonora, estabelecendo sempre um paralelismo com a compreensão da própria vida. A estes aspectos acrescenta a profunda influência que recebe das filosofias orientais, nomeadamente no saber ouvir e decodificar o silêncio.

Defende um ensino musical mais arrojado e estimulador da mente, heurístico e imaginativo, dado por professores especialistas e com a participação frequente de músicos profissionais. Apela ao ensino no limiar do risco, em constante interrogação, sem medo de desafios e sem descansos à sombra de nenhuma história de sucessos (Schafer, 1991:277).

2.3.2 Síntese, reflexão e propostas

Pela relevância dos contributos convocados no apartado anterior, sentimos como necessária uma síntese que nos permita perspectivar comparativamente e reflexivamente as mais valias trazidas para o campo do ensino da música.

Trazemos aqui a análise de alguns dos métodos para o ensino da música por considerarmos que é importante para o professor fazer uma abordagem sobre os conceitos de ensino/aprendizagem e reflectir de forma a encontrar identificação com algum deles ou a partir destes construir o seu método, contribuindo desta forma para uma concepção de ensino da música, no 1ºCEB, consistente e equilibrado.

Segundo Jaramillo (2004:5), sabemos que:

“(...) el concepto de la educación musical que trasluce de la práctica, tiene sus fundamentos en un entendimiento de la música (...) como proceso comunicativo y las vivencias suscitadas por la experiencia musical por parte de las personas que la practican y escuchan (...)”.

Por outro lado, podemos encontrar nos métodos musicais formas de ensino/aprendizagem que vão sustentar as aprendizagens significativas com exercícios e actividades simples mas equilibrados. Corroboramos Jaramillo (2004:8): “(...) la didáctica no equivale, a la metodología y tampoco, como en ocasiones se oye decir, a la práctica misma que se realiza en el aula, sino que es el estudio de ésta y la elaboración teórica (...)”, uma vez que consideramos que o professor pode e deve desenvolver a didáctica como uma ferramenta para potenciar as práticas musicais e diminuir o mal estar que esta área do conhecimento suscita nos profissionais docentes.

Com o intuito de contribuir para uma análise mais simplificada e alargada dos vários métodos, organizamos um quadro onde se evidencia a correspondência entre as várias metodologias, a visão que cada pedagogo tem do professor, condutor desta linguagem específica, capaz de promover o desenvolvimento do sentido estético-musical, apesar das lacunas na sua formação inicial.

Métodos Pedagógicos Musicais – síntese dos contributos		
Métodos /Pedagogos	Princípios	Objectivos
Métodos activos: Jaques-Dalcroze	<p>Considera que o ritmo é um elemento de união entre o corpo e a música, uma vez que considera que não há som sem movimento. Apela à memória auditiva e à capacidade de expressão e criatividade do aluno. Introduce a improvisação, começando com palavras, rimas, provérbios com o objectivo de valorizar a voz. Introduce a leitura da pauta tardiamente, depois do aluno compreender, assimilar e experimentar a parte prática. Considera que toda a criança tem talento que é necessário desenvolver.</p> <p>O corpo é o meio de transmissão da existência interior e é objecto de representação de todo o fenómeno musical. Dalcroze acreditava numa relação de permuta entre as experiências musicais, corporais e emocionais. Depois de vários exercícios e improvisações, a “Rítmica” (ginástica rítmica) interfere positivamente sobre o trabalho artístico-musical. Defendia uma tendência à democratização, laicização e dessacralização da música. Considera que o professor tem que ter conhecimento musical para desenvolver e estimular os alunos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Facilitar o desenvolvimento rítmico; da atenção; da memória; do controlo de si mesmo; . Facilitar o sentido rítmico através da coordenação motora; . Estimular a criatividade; a expressividade e a improvisação.

<p>Métodos activos: Edgar Willems</p>	<p>Toda a criança está preparada auditivamente de modo a desenvolver a audição de materiais sonoros que compõem a música. Estabelece uma relação entre a psicologia e a música. O ser humano tem três aspectos correlativos: sensorial; afectivo e mental que potenciam a vivência musical no seu todo. A educação do ouvido é fundamental para o desenvolvimento musical: a sensação auditiva (actividade orgânica); a sensação afectiva auditiva (emoções e impactos sonoros exteriores); e a inteligência auditiva (tomada de consciência do que ouvimos).</p> <p>O ensino da música só é produtivo depois da prática.</p> <p>Considera que o professor deve adaptar o ensino da música às suas possibilidades.</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Desenvolver todas as diligências para que a criança aprenda música; . Desenvolver na criança o gosto pela música e na sua prática vocal e instrumental; . Desenvolver através da prática musical as vertentes psicológicas; . Desenvolver a entoação de canções dando ênfase aos intervalos melódicos; . Desenvolver o sentido rítmico e melódico e ao mesmo tempo desenvolver a aprendizagem da grafia e do vocabulário musical.
<p>Métodos Instrumentais: Carl Orff</p>	<p>Considera que a música é um trinómio: música – movimento – palavra.</p> <p>O desenvolvimento lógico musical é através do ritmo. Considera o ritmo vital que conduz ao desenvolvimento instrumental. O ritmo, movimento, canto, dança, execução instrumental e expressão dramática associam-se no desenvolvimento global da criança.</p> <p>A criatividade na forma de improvisação é fundamental para o desenvolvimento musical integral. Considera que a música de carácter nacionalista é mais familiar à criança e desta maneira mais natural para a sua aprendizagem.</p> <p>Inclui a sugestão de que os professores devem ser criativos, flexíveis e abertos a novas ideias de modo a incentivarem estas características nos seus alunos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Favorecer a participação activa da criança através de movimentos, desenvolvendo o sentido de jogo colectivo; . Promover o desenvolvimento da linguagem falada, cantada assim como o acompanhamento de ritmos corporais; . Desenvolver a prática instrumental de técnica fácil que em associação com a voz permitem à criança fazer música; . Incentivar a improvisação e a criatividade musical e rítmica.

Métodos Instrumentais: Zoltan Kodály	<p>Considera que é através das raízes de cada povo, nas suas manifestações artísticas e no seu folclore onde se encontra as bases da educação musical geral e profissional. Considerava que a música se destinava a desenvolver o intelecto, as emoções, e toda a personalidade do homem. O canto é um elemento fundamental na aprendizagem musical, associando um gesto a uma nota de altura diferente para ser mais fácil a aprendizagem. Através da canção folclórica pode-se compreender a literatura musical universal. O canto deve preceder e acompanhar o instrumento. Através da fonomímica (gesto na aprendizagem da leitura da altura sonora) desenvolveu os estímulos nas crianças e simultaneamente a altura dos sons. O material para estudo musical deve ser compreensível e ter qualidade artística. O professor deve ensinar mais do que sabe.</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Incentivar para um bom nível de desenvolvimento e aprendizagem musical, desenvolvendo a audição; a mente; a sensibilidade e a habilidade; . Promover a recolha de canções e rimas populares ampliando o seu reportório de acordo com a idade ao mesmo tempo que se aprende a ler e a escrever música; . Entoar canções proporcionado vários reportórios: melodia, polifonia e música contemporânea.
Métodos Criativos: John Paynter	<p>Propõe um trabalho que visa a ampliação da capacidade auditiva que conduz à prática musical e à auto-disciplina. Apesar, do canto e da execução instrumental serem muito importantes, para o desenvolvimento da musicalidade na criança, lembra ainda que os recursos sonoros como os ruídos são importantes na música contemporânea. Todas as actividades no campo musical deviam primeiro relacionar: escutar explorar – criar. Considera no “silêncio” um material muito importante – na aprendizagem musical.</p> <p>Considera que a música criativa se desenvolve através da experimentação livre dos materiais, libertando a criança de preconceitos improvisando livremente.</p> <p>Baseia-se no princípio que o professor deve saber outras áreas de expressão artística, para poder desenvolver a prática musical em consonância com as outras expressões, conseguindo assim interagir com os alunos durante todo o processo de ensino/aprendizagem da música. Os professores devem criar o seu método e estratégias de ensino/aprendizagem.</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Desenvolver a capacidade de escutar; de explorar e de criar; . Desenvolver a capacidade de improvisar musicalmente; . Desenvolver a criatividade musical; . Aumentar a inter-relação com as outras expressões; . Desenvolver a execução instrumental; . Desenvolver a acuidade vocal.

<p>Métodos Criativos: Murray Schafer</p>	<p>Tem preocupações ecologistas sendo um defensor da ecologia sonora. Aposta na sensibilidade em ouvir os sons da natureza, como ponto de partida da aprendizagem musical. Propõe a descoberta da paisagem sonora como um novo caminho na aprendizagem musical. As suas propostas abarcam a música oriental, ocidental, a etnomúsica, a música contemporânea e a electro-acústica. Considera a criatividade e a improvisação importantes para o desenvolvimento da aprendizagem musical. Utiliza a notação não convencional para explorar as características do som. O silêncio não deve ser esquecido, uma vez que é uma componente importante da aprendizagem musical. Considera que a notação musical é importante mas não funciona sozinha.</p> <p>Para Schafer, o professor é um condutor de tudo o que acontece na sala de aula. O professor deve poder proporcionar aos alunos a possibilidade de manipular diferentes materiais sonoros, e criar condições para que os alunos possam desenvolver a capacidade de usar o ouvido de forma a reconhecer sons que antes não interessavam. Reconhece que o professor necessita de fazer um esboço do currículo de música, separando por anos os conteúdos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Desenvolver a capacidade auditiva; . Desenvolver a improvisação e a criatividade do aluno; . Desenvolver a notação não convencional; . Desenvolver a coordenação motora, o auto-controlo e a imaginação.
--	---	---

Esta visão de conjunto permite perspectivar, por um lado, a riqueza das investigações desenvolvidas e, por outro, constatar a diversidade de abordagens possíveis e, de certo modo, a evolução registada; ela assenta na leitura cruzada entre os princípios orientadores, eleitos por cada um dos metodólogos, e os objectivos que se propõem perseguir. Numa observação detalhada dos vários métodos, a partir da síntese/sistematização apresentada, encontramos pistas pertinentes para os professores, mesmo para aqueles, cuja formação inicial no campo da música é incipiente, ou para aqueles que mantêm concepções pessimistas sobre a importância do desenvolvimento do ensino da música no 1ºCEB. Para Jaramillo (2004:53),

“(…) estos conceptos constituyen una ayuda para organizar, planificar y realizar la educación musical en el aula, abarcando obviamente más de una sesión de clase, dándole a la secuencia de clases una lógica interna, coherente, que es la que permite conferirle estructura a la realización práctica (...) algunos conceptos pueden tener vida corta, mientras otros trascienden en el tiempo (...)”.

Partindo do que se destaca em cada um dos pedagogos e das suas metodologias temos:

- o elemento central em Dalcroze é a relação que se estabelece entre música - movimento - ritmo. O movimento como suporte para o trabalho auditivo;
- para Willems a canção desempenha um papel fundamental para desenvolver as outras dimensões: auditiva e rítmica;
- para Orff o conceito de música elementar, onde os instrumentos têm um papel primordial para desenvolver os conceitos de palavra - música - movimento;
- para Kodály a canção folclórica é o princípio para se compreender a literatura musical. Recorre à fonómica como forma de desenvolver a altura do som.
- para Paynter todas as actividades no campo musical devem desenvolver: escutar – explorar – criar;
- Schafer considera que o desenvolvimento auditivo – sons da natureza são o de partida da aprendizagem musical.

Todos os pedagogos destacam:

- domínios auditivos;

- domínios rítmico corporal;
- domínios melódicos;

a par do desenvolvimento da criatividade e da improvisação. Consideramos que, partindo destes três domínios, o professor pode desenvolver uma série de exercícios elementares para a faixa etária onde se insere o 1ºCEB.

No que diz respeito ao professor, cada um dos pedagogos assume uma posição, que consideramos ser importante realçar:

- para Dalcroze, o professor tem que ter conhecimento musical para desenvolver e estimular os alunos;
- segundo Willems, o professor deve adaptar o ensino da música às suas possibilidades;
- Orff defende a ideia de que os professores devem ser criativos, flexíveis e abertos a novas ideias de modo a incentivarem estas características nos seus alunos;
- Kodály evidencia a necessidade de o professor ensinar mais do que sabe;
- de acordo Paynter, os professores devem criar o seu próprio método e estratégias de ensino/aprendizagem;
- para Schafer, o professor é um condutor de tudo o que acontece na sala de aula e, por isso, deve ainda poder proporcionar aos alunos a possibilidade de manipular diferentes materiais sonoros; reconhece, também, que o professor necessita de fazer um esboço do currículo de música, separando-o por anos e por conteúdos.

Da síntese e sistematização realizada, é nosso entendimento poder chegar, pela via da diferenciação/conjugação, à possibilidade de construir um método eclético que não nos force a reproduzir algo já criado, mas que nos leve a recriar pela adequação, quer ao perfil do professor, quer ao perfil do aluno, não esquecendo as circunstâncias em que se confrontam no processo ensino/aprendizagem. É pois quanto a nós, necessário promover a criatividade de cada professor, estimulando-o a recriar pela emancipação, numa perspectiva eclética, uma

adaptação dos vários métodos de forma a dar resposta às solicitações do currículo e às solicitações das crianças face ao ensino da música.

Reflectindo sobre o que houve oportunidade de identificar em relação a cada um dos métodos, mas também questionar cada um, através dos restantes, entendemos ser chegado o momento de procurar as mais-valias que daí emergem para a educação musical.

Pensamos que os docentes podem planificar e desenvolver na prática exercícios no âmbito do ensino da música, escolhendo de cada metodologia aqueles princípios que melhor se adequam aos alunos com quem trabalham, num determinado momento e que melhor se coordenem, tanto a nível dos seus conhecimentos como da sua maneira de ser.

Reconhecemos como necessária uma evolução no perfil de professor a construir, partindo do princípio que os professores devem ter conhecimentos musicais, base fundamental, para a leccionação sustentada; importa, no entanto, também, ter em mente a necessidade de evoluir, considerando que ao professor cabe procurar adaptar o ensino à sua realidade e às suas possibilidades, numa postura criativa aberta a novas ideias. Referimo-nos ao trabalho colaborativo e ao reflexivo que, em nossa opinião, podem contribuir determinantemente para criar um método identitário, próprio de cada professor, indo ao encontro das suas necessidades e, conseqüentemente, das necessidades dos alunos, alunos específicos quer pelos seus perfis, quer pelos contextos em que se inserem.

Por último, nesta análise sumária dos vários pedagogos, constatamos que Schafer considera que o professor é um condutor de tudo o que acontece na sala de aula, proporcionando aos alunos a possibilidade de experimentação musical, de criação musical, culminando na necessidade de construir o currículo de música por conteúdos e por anos.

Assistimos a uma evolução na concepção de professor que, apesar das dificuldades de formação, constrói a sua identidade sem cristalizações com desafios como queremos que seja.

2.4 A Escola e a iniciação à educação artística / musical em Portugal

Para falar da educação artística, especificamente em Portugal, importa ter uma ideia da sua importância quer em termos da sociedade, quer em termos da formação do ser humano. Compreendemos as vicissitudes, os constrangimentos da sua afirmação na educação em Portugal, nomeadamente com o historial de desencontros nas políticas educacionais, no desinvestimento nesta área holística do saber, fundamental para o equilíbrio criativo da criança.

Nesta área, recuperamos as opiniões de dois mestres, opiniões essas que consideramos decisivas para uma tomada de decisão, no mundo da Educação, na segunda metade do século passado. Daí que reconheçamos ser importante convocá-los e reflectir sobre as palavras escritas nesse tempo:

“Sem uma formação artística extensiva praticamente a todos, não se pode ter uma sociedade plena de vitalidade, possuidora dos bens a que têm direito, apta a conhecer-se e a dar-se a conhecer, com alicerces sólidos para modificar se necessário o curso dos acontecimentos.” (João de Freitas Branco, 1960:61)

“Nunca a humanidade dispôs de tão formidáveis meios técnicos e institucionais de difusão artística como hoje, nem vale a pena enumerá-los exaustivamente. Apenas dizer que a música, já não é só, como já foi, o ingrediente emocional indispensável das festividades religiosas, militares, cívicas e populares. A rádio, o disco, a televisão, levaram-na aos cafés, às tabernas, aos restaurantes, às lojas, às oficinas, às empresas, aos lares mais modestos. Num mundo invadido pela imagem e pelo som, em que se multiplicam as formas mecânicas de reprodução e, com elas, a passividade receptiva, cabe à Escola um papel de iniciação e de compreensão: educar desde cedo o gosto, suscitando actividades criadoras para quem sabe descobrir vocações. Alheando-se das artes, a escola distancia-se, portanto, cada vez mais da vida.” (Rui Grácio, 1985:55)

Destacamos das palavras destes dois mestres a ideia de que Escola é chamada, nesta época, a desempenhar um papel importante, na iniciação à formação artística, criando no seu espaço um ambiente propiciador à criatividade, o mesmo será dizer, um espaço que possibilite uma vivência em pleno da própria vida.

Para uma maior tomada de consciência da situação, remontamos, a partir das tomadas de posição destes dois mestres, aos anos sessenta; um dos factores de grande mudança na música portuguesa, a partir de então, foi, como já houve oportunidade de referir, a promoção de

Cursos de Pedagogia e Didáctica Musical dirigidos pelo pedagogo Edgar Willems, pela acção da Fundação Calouste Gulbenkian (1956), principalmente o incremento que Maria Madalena Perdigão (2000:26-28), Directora do Serviço de Música, instituiu no campo musical, patente nas suas palavras aqui transcritas:

“É neste sector que a acção da Fundação tinha de ser planeada com cuidado, para não interferir com a acção do Governo. Como Instituição privada, não competia à Fundação Gulbenkian elaborar reformas, intervir nas escolas, modificar o sistema educativo vigente. Havia portanto que encontrar projectos complementares, actividades que suprissem lacunas existentes na acção oficial.”

Destes breves apontamentos, podemos concluir que a situação no domínio artístico era carenciada, não havia investimento nem coragem política para implementar um ensino que, pela sua riqueza e diversidade, pode proporcionar um desenvolvimento harmonioso e equilibrado, na educação integral da criança. Assim, desde 1959 até 1973, a Fundação, através do seu Serviço de Música, promoveu várias iniciativas musicais, concertos, divulgação científica e gravação de discos, bem como deu início a uma série de cursos de Educação e Didáctica Musical, com professores estrangeiros convidados. Ainda segundo Perdigão (*idem: ibidem*):

“Houve um rasgar de horizontes, um percorrer de novos caminhos, houve a redescoberta da criança e, sobretudo, todos receberam um poderoso estímulo para um maior entusiasmo no exercício de professorado. Depois a gota de água transformou-se em rio, em oceano, e assistimos a um movimento geral de interesse, em todo o Portugal.”

Para a autora citada, a educação artística deve assegurar a transmissão de valores estéticos cabendo a preparação de actividades lúdicas, actividades expressivas que contribuam para o livre desabrochar das capacidades da criança. A finalidade da promoção dos cursos, acima referenciados, mais especificamente no âmbito musical, incidia essencialmente em três campos:

- formação de professores;
- iniciação musical das crianças de 5-10 anos;
- esclarecimento do público em geral.

No primeiro campo, os cursos tinham a função de complementar a formação que os professores primários e educadores de infância tinham. Esta situação funcionava como um alerta para reformas de currículos dos cursos de formação de professores que não chegou a acontecer. No segundo, o âmbito era proporcionar às crianças um contacto com algo que despertaria o interesse, a curiosidade e a motivação para novas aprendizagens. Por último, referimos a sua importância para o sector da educação, em geral, uma vez que os cursos eram abertos a todos os docentes, despertando-os para as inovações preconizadas.

Vimos que desde sempre, a educação artística ocupa um lugar modesto no sistema educativo português, salvo como já foi referido atrás, no que à acção da Fundação Calouste Gulbenkian diz respeito, pelo importante papel assumido na promoção do ensino da música, a título particular. Desde o 25 de Abril que a sua expansão é uma consequência de transformações políticas sociais e culturais decorrentes desta acção.

Na década de oitenta, as críticas eram fortemente difundidas; Cabral (1988) refere que as crises sociais de trinta e quarenta acabaram com as pequenas profissões musicais, o que teve como consequência, em anos posteriores, a decadência do ensino musical. Por sua vez, Ávila (1985), num artigo apresentado na revista de música (APEM), dizia, então, que nada se poderia fazer enquanto a música em Portugal continuar numa situação de segundo plano.

Um defensor da educação artística é Herbert Read (1982), que enfatiza a ideia de que a arte está na base de uma educação integral. Afirma que, deste modo, a criança desenvolver-se-á de uma forma lúdica-expressiva-criativa, sustentando de forma equilibrada a sua personalidade. Também Arquímedes Santos (1971), colaborador da Fundação Gulbenkian e pedagogo, reforça a ideia de que a educação artística vai ao encontro da pedagogia moderna, preconizada por vários pedagogos da década de sessenta, setenta e oitenta, tais como João dos Santos, Almada Negreiros, Rui Grácio, entre outros, com as novas experiências artísticas promotoras da formação humanística do indivíduo no seu todo, pela integração e harmonia de experimentações e aquisições, facilitadoras do aproveitamento escolar em geral e em especial num equilíbrio físico e psíquico.

Reconhecemos que uma Educação Artística não se reduz a um mero somatório de disciplinas. Pressupõe antes de mais uma organização ou reorganização curricular, em que a atenção dada às letras, às ciências e às artes têm a mesma ponderação; uma reorganização onde o equilíbrio

corresponda a uma igualdade de circunstâncias, proporcionando aos alunos uma equilibrada formação geral.

Quando consultamos as normativas, verificamos algum entusiasmo por parte dos legisladores, nomeadamente nos documentos sobre a organização do ensino artístico¹, no Currículo Nacional do Ensino Básico e no documento sobre a Organização Curricular do 1º CEB, quando exploram esta vertente. Voltaremos, de novo, a este Decreto-Lei, para explorar a sua riqueza no que concerne a organização do ensino artístico.

O que lamentamos é a desorientação terminológica e consequente desarticulação prática que infere de todo o sistema educativo em Portugal, nomeadamente nos níveis de ensino onde a organização é indispensável e a sistematização necessária, de forma a desenvolver e consolidar formas artísticas importantes no processo evolutivo da criança.

2.4.1 O enquadramento do ensino da Música nos anos 90

As reflexões atrás apresentadas mostram como as situações vivenciadas na escola do 1º ciclo, especificamente no que concerne o ensino musical, vieram desembocar numa situação em que a necessidade de enquadramento legal se fez sentir e levou a uma tomada de posição. Assim, como vimos, só decorrente da publicação em 1986 da LBSE (n.º 46/86 de 14 de Outubro), todos os currículos desde o Pré-Escolar, Ensino Básico, Ensino Superior e Ensino Especial integram áreas disciplinares com a competência de “(...) desenvolver capacidades de expressão e comunicação, (...) desenvolver a criatividade, (...) desenvolver a expressão estética, (...) promover a Educação Artística de modo a sensibilizar para a actividade lúdica.” (LBSE, artigos 5 e 7).

Entre os vários diplomas jurídicos de desenvolvimento da Lei, já atrás referidos, salientamos o Decreto-Lei n.º 344/90, de 2 de Novembro, o qual consagra as bases gerais da organização da Educação Artística Pré-Escolar, Ensino Básico, Ensino Extra-Escolar, desenvolvendo os princípios contidos na Lei de Bases de 1986. Entende-se por Educação Artística a que se refere, nomeadamente, às seguintes áreas: a) Música; b) Dança; c) Teatro; d) Cinema e áudio-visual; e) Artes Plásticas, conforme, vem expresso, no artigo 1º (1990:4522). Neste decreto é interessante analisar o preâmbulo em algumas passagens, fazendo uma reflexão incisiva sobre a filosofia que está subjacente.

¹ O Decreto-Lei n.º 344/90, de 2 de Novembro é oportunamente abordado e comentado.

Na primeira afirmação mencionada, o legislador revela-se consciente da insuficiência na educação artística em Portugal, “(...) incompatível com a situação vigente na maioria dos países europeus” (§ 1), concluindo que “(...) a educação artística não mais se compadece com medidas pontuais e remédios sectoriais” (§ 5). Esta afirmação, vindo da entidade legisladora, é um axioma que convém reter, uma vez que ao fim de um século, os responsáveis pela educação em Portugal terão finalmente compreendido as perspectivas pedagógicas de Almeida Garrett que defendia “(...) o valor educativo das artes como elemento essencial na formação do homem” (Adolfo Coelho, 1871, cit. em Sousa 2003:90). O legislador reafirma e preceitua, com determinação, a obrigatoriedade da educação artística no ensino básico e nomeadamente no seu 1º ciclo (Neno, 1994).

Com alguma fundamentação aponta metas, define objectivos, traça estratégias firmado em princípios pedagógicos e valores educacionais como se constata no preâmbulo “(...) a educação artística é parte integrante e imprescindível da formação global e equilibrada da pessoa” (§ 7). Deste modo temos, na segunda análise, também ela evidente, uma verdadeira educação global que integra a educação artística, como sendo fundamental para o desenvolvimento ao nível: afectivo, cognitivo, social, motor e estético. Já Arquímedes Santos (1989, cit. em Sousa 2003: 92-93) perspectiva que a educação deve ir ao encontro das pedagogias modernas com as novas experiências artísticas promotoras de estabelecer um equilíbrio entre o físico e o psíquico.

No preâmbulo pode-se, ainda, verificar que o legislador prevê a inversão da situação presente com uma, “(...) reestruturação global e completa de todo o sistema, iniciando-se, por aí, a reconstrução gradual de um novo sistema articulado que contemplará todas as modalidades consideradas neste domínio” (§ 5). Refere ainda que esta área de conhecimento, processa-se, genericamente em todos os níveis de ensino, como componente fundamental, na formação geral dos alunos, independentemente da sua aptidão ou talento. No artigo 9º n.º 2 incorpora-a nos currículos, como parte integrante do ensino genérico.

Ao analisar atentamente o artigo 10º, n.º 2, verifica-se que a expressão musical deve ser assegurada por professores do ensino regular, mas com a possível colaboração dos encarregados de educação; o legislador só pode ter-se enganado, um erro, uma vez que defendeu nos artigos 12º e 14º, que a música, no 1º ciclo do ensino básico, deve ser

assegurada por professores especialistas mostrando ainda a preocupação de formação científica, para todos os níveis de ensino.

Não podemos deixar de alertar e criticar o facto do legislador defender a procura, nos encarregados de educação, de colaboração para assegurar academicamente o ensino de uma linguagem oral e escrita específica e complexa, que se pretende seja da única e exclusiva competência de professores habilitados para a leccionar, exigindo-se que seja adquirida pelos alunos de forma rigorosa cientificamente e coerente em sentido artístico.

Assegura-se a formação estética e artística no ensino genérico e avança para a especialização em elevados níveis técnicos e artísticos, prevendo também, claramente, a especialização nível científico. Prevê apoios pedagógicos e financeiros, bem como reconhece a carência ao nível da formação de docentes, neste sentido, estabelece “formar docentes para todos os ramos e graus de ensino artístico” (alínea h). É o reforço da ideia de que, sem docentes qualificados, não há projectos nem diplomas legais que conseguem assegurar e otimizar um ensino de qualidade à escola. Com estas disposições legais é necessário observar que o ensino da música é da competência dos respectivos educadores e dos professores, no pré-escolar, no 1º e 2º ciclos do ensino básico, podendo ser coadjuvados no 1º ciclo, por professores especializados, conforme consta do artigo 8º, alínea a) da LBSE, e por professores especializados nos outros níveis de ensino.

Ao analisarmos o artigo 39º n.º 2, verificamos que quando o legislador fala nos incentivos à educação artística, chama à colaboração as autarquias locais, parceiras na educação, definindo assim uma política articulada (1990:4527),

“(…) ao Ministério da Educação compete desenvolver, com o apoio das autarquias locais e em colaboração com o departamento governamental responsável pela área da cultura, uma política articulada de instalações, e equipamentos artísticos, a qual deve ter por base critérios fundados nas necessidades globais (...) por forma a promover o integral e harmonioso desenvolvimento da educação artística (...)”.

Apesar de algumas contradições e disparidades deste documento normativo, é inevitável compreendermos a sua importância, uma vez que o ensino da música passa a ser obrigatório até ao sexto ano de escolaridade, e opcional nos anos subsequentes até ao final do 12º ano. Por razões que iremos analisar, ao longo da parte empírica e daí este estudo, esta legislação não tem tido sucesso prático, uma vez que, ao longo do 1º Ciclo do Ensino Básico,

constatamos que é o professor generalista que assume esta área de ensino, apesar das lacunas da sua formação inicial. O Ministério da Educação considera o ensino da música fundamental e de importância inequívoca, assim como a legislação e organização de toda esta área do conhecimento; no entanto, desde o início dos anos oitenta, esta posição assumida tem suscitado polémica, pela falta de capacidade de aceitação na mudança por parte dos professores, pais e comunidade em geral.

2.4.2 O protagonismo das Autarquias na Educação

Após o 25 de Abril de 1974, as Câmaras voltaram a ter a importância necessária para estabelecer a proximidade da população e criar as intervenções necessárias ao nível da Educação Escolar, consolidada com a Constituição de 1976, podendo assim contribuir na construção educacional e cultural descentralizando um sector que é fundamental para o desenvolvimento das regiões e do país.

Lembramos que a iniciativa do envolvimento das autarquias, tal como ficou atrás referido, partiu do Ministério da Educação, que propôs uma acção articulada. Segundo Sousa Fernandes (1998:34):

“O investimento dos Municípios na educação resultou da nova situação criada pelo 25 de Abril, e não propriamente da definição de novas competências na lei. Só em 1984 se concretizou a transferência de novas atribuições educativas para as Câmaras Municipais (...)”.

Trazemos a visão de Sousa Fernandes (2000), distinguindo três das fases mais importantes que contribuíram para o desenho do reconhecimento dos municípios na educação, como forma de aproximar não só com fins políticos mas acima de tudo ressalvar a valorização e o enriquecimento cultural das populações. Desta forma, Sousa Fernandes (2000:36) refere que: “(...) Desde o 25 de Abril, até à publicação da Lei de Bases em 1986, os municípios são meros contribuintes financeiros da educação escolar (...)”.

Durante este período, a participação das autarquias resumia-se a contribuir financeiramente em áreas onde o poder central sempre lhes delegou responsabilidades no entanto não competia às autarquias outro papel no contexto educativo.

Verificamos que em 1977 com a publicação da Lei nº79/77 de 25 de Outubro, Lei do Poder Local, no Artigo nº. 2, há a indicação na alínea d) que está relacionada com a cultura e

assistência; verificamos que muitas das suas disposições são ambíguas, não explicitando directamente atribuições relacionadas com a educação ficando por competências genéricas.

Foi no ano de 1984, com a publicação do Decreto-Lei n.º 100/84, de 29 de Março, que as Câmaras viram alargadas as suas competências nos mais variados sectores tanto sociais como económicos.

No artigo 6º do Capítulo I, Competências e Planeamento, n.º 2 pode ler-se: “(...) é da competência do Município, dos planos gerais e parciais de urbanização e dos planos de pormenor, bem como a determinação e aprovação de áreas de desenvolvimento prioritário e áreas de construção prioritária (...)”.

Já no Capítulo II, diz o artigo 8º que

“(...) é da competência dos municípios a realização de investimentos públicos nos seguintes domínios:

- a) Equipamento rural e urbano;
- b) Saneamento básico;
- c) Energia;
- d) Transportes e comunicações;
- e) Educação e ensino;
- f) Cultura, tempos livres e desporto;
- g) Saúde.”

Este Decreto-Lei coloca às Câmaras e ao poder local, responsabilidades junto das suas populações, uma vez que podem agora com todo o direito marcar a diferença, desenvolvendo a literacia e o conhecimento nas populações dos seus concelhos. De novo, convocamos o que houve oportunidade de referir, em 1.4.1 para compreendermos a necessidade de conjuntamente com o poder local trabalharmos no mesmo sentido, algo que foi inteiramente impossível durante o Estado Novo em Portugal que limitou as necessidades das populações do ponto de vista educacional e cultural. Esta abordagem às autarquias ao seu desempenho fundamental no contexto educativo, é neste tempo crucial, se queremos construir uma sociedade moderna, capaz de fazer opções, capaz de desenvolver o sentido crítico é em nosso entender, o ponto de viragem que a democracia trouxe de positivo. Contando com todos os constrangimentos, confusões que nesta altura os documentos normativos apresentavam, o papel de “educador” pode ser repartido por várias instâncias, responsabilizando a todos, poder

central, poder local, professores e encarregados de educação, promovendo os apoios necessários à sua implementação.

Nesta nova etapa, cabe às Autarquias a responsabilidade de investir nos equipamentos físicos e humanos, tais como:

- a construção de Centros de Educação Pré-Escolar;
- escolas dos níveis de ensino do Ensino Básico;
- residências e outros alojamentos para estudantes dos níveis de ensino referidos no ponto anterior;
- transportes escolares;
- actividades de ocupação dos tempos livres de carácter complementar na acção educativa;
- equipamentos para a educação de base de adultos.

Uma segunda fase, na visão Sousa Fernandes (2000:37), compreende os anos:

“Entre 1986 e 1996 o estatuto dos municípios alterar-se-á significativamente já que são reconhecidas competências educativas de natureza privada em igualdade de circunstâncias com as restantes instituições privadas e cooperativas e, como estas é-lhe também atribuído o estatuto de parceiro social”.

Apesar de muitas autarquias terem um papel activo no que diz respeito à educação, é com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº. 46/86, de 14 de Outubro, que se atribui poderes concretos às Autarquias, para desempenharem um papel interventivo na educação escolar, tendo em vista uma melhor adaptação às realidades locais, situação em que as autarquias estão melhor despertas, graças à proximidade com a população.

Como nos diz Sousa Fernandes (2000:42).

“(…) a compartimentação e uma certa conflitualidade marcaram os inícios da intervenção municipal. Com o decurso do tempo, estas desconfianças e resistências à cooperação local entre municípios e escolas têm vindo a ser ultrapassadas embora haja necessidade de esclarecimento face aos compromissos mútuos entre escolas e municípios com vista à consolidação de uma acção mais integrada, mais territorializada e inovadora.”

Com a publicação da Lei de Bases, houve o impulsionar de um novo dinamismo local no combate à pobreza, ao isolamento físico e intelectual, promovendo o espírito democrático, pluralista e respeitador da diversidade de ideias.

Mesmo assim, apesar de não estarem bem definidos alguns dos artigos, o estado, ao potenciar estas competências, atribuiu às autarquias um estatuto idêntico ao de outras instituições privadas ou cooperativas, nas quais apela à colaboração como seja o caso das associações culturais, recreativas, associações de pais e de moradores, organizações cívicas e confessionais, empresas locais, entre outros intervenientes. Segundo Sousa Fernandes (1998:19), “(...) o dinamismo local dos municípios, juntamente com as escolas e outros parceiros educativos está a conquistar progressivos espaços de autonomia deixados em aberto (...).”

A partir de 1987, dois elementos, a designar pela Associação Nacional de Municípios, farão parte de direito do Conselho Nacional de Educação, Lei nº. 31/87, de 3 de Julho, artigo nº. 3º, alínea f). É, assim, que os municípios passam a manifestar os seus pontos de vista e a afirmar as suas posições e convicções, num órgão de extrema importância, já que, se podem pronunciar sobre todas as questões educativas emitindo opiniões, pareceres e recomendações, funcionando junto do Ministério da Educação.

É de lembrar que, já em 1985, é aprovado pelo Conselho da Europa em Estrasburgo, a Carta Europeia da Autonomia Local, que no seu preâmbulo (1985:§5) explica:

“(...) o direito dos cidadãos em participar na gestão dos assuntos públicos faz parte dos princípios democráticos comuns a todos os estados membros do Conselho da Europa, (...) e que ao nível local este direito pode ser mais directamente exercido”.

Deste modo as autarquias podem exercer este direito politicamente organizado, promovendo o interesse local e de todos os cidadãos. Mais tarde em 1991 com a publicação do Decreto-Lei nº. 172/91, de 10 de Maio, institui-se o novo regime de direcção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, assim as autarquias passam a estar representadas, pela primeira vez, no Conselho de Escola, artigo 9º, nº.1 alínea e), órgão este que por sua natureza define as linhas orientadoras da escola.

Na terceira e última fase na visão de Sousa Fernandes (2000:45)

“A partir de 1996, dá-se início a uma fase em que o município deixa de ser considerado um contribuinte líquido da educação escolar, para ser um parceiro que participa na gestão dos interesses públicos educativos ao lado do Estado. (...) inicia-se uma fase de reconhecimento da natureza pública de intervenção municipal na educação” (Sousa Fernandes, 2000:37).

Já com responsabilidades e assento no Conselho de Escola, conforme o art. 9º (alínea e), crescem, a partir daqui, o município assume responsabilidades e competências, no quadro de Educação, daí que começa a existir, conforme diz Alpoim (2000:57) “(...) uma consciência que começa a fazer caminho entre todos os actores, isto é, o aumento das competências obriga a mudar a escola e também obriga a mudar os municípios (...)”.

Apesar da normativa ser complexa e diversificada é importante que se aproveitassem todos os pontos fortes dos regimes anteriores e fossem encontradas novas soluções, adaptadas aos princípios da ideologia descentralizadora da Lei de Bases e condicentes com as tendências, desenvolvidas e rentabilizadas, pelo poder local.

Estamos conscientes que esta descentralização e autonomia das autarquias podem ser um factor de equilíbrio entre o Ministério da Educação e as necessidades e potencialidades que as autarquias encontram na sua convivência com as populações locais.

É nesta sequência que surge o Decreto-Lei nº. 115-A/98, de 4 de Maio; esta legislação atribui aos municípios várias competências, designadamente na organização da oferta local e na direcção dos estabelecimentos de educação e ensino, visando favorecer decisivamente a dimensão local das políticas educativas e a partilha de responsabilidades.

Tendo em vista a intervenção e colaboração de todos os intervenientes neste complexo processo de autonomia e gestão, onde estão alicerçados os princípios de democraticidade e de participação, na construção de soluções adequadas aos respectivos contextos, este regime trás à luz as relações colaborativas e reflexivas, não só na comunidade educativa mas também à comunidade civil.

Cabe a cada escola reconstruir num processo criativo e apelativo a partir das suas práticas, o seu percurso, o seu projecto de desenvolvimento, diversificando as soluções. Trata-se de um caminho gradual que implica uma aprendizagem constante, em trabalho de equipa, já que

envolve uma alteração significativa das relações de poder entre os diferentes membros da comunidade.

Esta nova importância atribuída ao processo de tomada de decisão constitui uma importante recomendação da Comissão Internacional sobre Educação para o séc. XXI, segundo Delors.

“(…) há que procurar abrir as instituições educativas às necessidades da sociedade, introduzir factores de dinamismo nos mecanismos internos da gestão educativa (…) um dos meios para aperfeiçoar os sistemas educativos consiste em associar intervenientes sociais à tomada de decisões”. (Delors, 1996:148)

Nesta panóplia legislativa respeitante à intervenção autárquica em matéria de educação, o quadro legal previsto neste Decreto-Lei completa-se com o aparecimento de mais duas leis gerais de atribuição e competências, são elas Leis nº. 159/99, de 14 de Setembro e nº. 169/99, de 18 de Setembro. Estes diplomas fixam presentemente, o conjunto das principais competências educacionais das autarquias locais.

A Lei nº. 159/99, estabelece o quadro de transferência de atribuições e competências para as autarquias locais e fixa regras de delimitação de intervenção das administrações central e local, relativamente a matéria de investimentos, no seu art. 19º – Educação; assim, nesta lei, temos elencadas as seguintes competências educacionais dos órgãos municipais (1999:8):

- “Construir, apetrechar e manter os estabelecimentos de educação pré-escolar;
- Construir, apetrechar e manter os estabelecimentos de ensino básico;
- Elaborar a carta escolar a integrar nos planos directores municipais,
- Criar os conselhos locais de educação;
- Assegurar os transportes escolares;
- Assegurar a gestão dos refeitórios dos estabelecimentos de educação pré-escolar e do ensino básico;
- Garantir o alojamento aos alunos que frequentem o ensino básico, como alternativa ao transporte escolar, nomeadamente em residências, centros de alojamento e colocação familiar;
- Comparticipar no apoio às crianças da educação pré-escolar e aos alunos do ensino básico, no domínio da acção social escolar;
- Apoiar o desenvolvimento de actividades complementares de acção educativa na educação pré-escolar e no ensino básico;
- Participar no apoio à educação extra-escolar;

- E gerir o pessoal não docente de educação pré-escolar e do 1º ciclo do ensino básico.”

Como se constata, trata-se de competências relacionadas com o planeamento, com a gestão de equipamentos, a realização de investimentos e a orgânica de certos aspectos do sistema educativo local.

Apesar da constante produção de documentos normativos, que obedecem a uma constante revisão legislativa e leitura atenta, cada autarquia mediante as suas necessidades, características e limitações apresenta-se como parceiro privilegiado no processo de decisão política e de administração da educação. Não é novidade que as solicitações municipais têm extravasado os limites tradicionais da educação, no que toca a apoiar em várias frentes tanto no ensino básico, secundário, do ensino artístico e profissional e inclusive do ensino superior. Este novo cenário tem vários indicadores, que fortalecem os municípios, as comunidades e os seus eleitores que inevitavelmente se vão fortalecer numa dinâmica activa e responsável. Fazendo uma súmula das responsabilidades imputadas às autarquias temos:

- o alargamento dos horizontes dos próprios autarcas;
- a representação municipal no Comité Europeu das Regiões;
- as geminações com outros municípios de diferentes países;
- a participação da Associação Nacional de Municípios em vários organismos internacionais;
- a inclusão de inúmeros professores em órgãos autárquicos;
- a participação das autarquias nos órgãos de direcção das escolas.

Segundo alguns investigadores como Amaro (1996), Sousa Fernandes (1999), Alpoim (2000), Carneiro (2001), a cada autarquia, mediante as suas características, limitações e potencialidades locais cabe assumir um papel mais interventivo a todos os níveis na condução da educação, tendo em vista uma modernização que seguramente vai contribuir para melhorar a qualidade de vida das populações e servir para otimizar os desafios deste novo século.

2.4.3 Experimentações pedagógicas – o caso da Região Autónoma da Madeira

Trazemos, ao espaço da nossa investigação, o caso da Região Autónoma da Madeira como exemplo real do que é possível fazer e como incentivo do que pode ser desenvolvido nas outras regiões do nosso País, à luz da descentralização e da autonomia autárquica, com o

princípio fundamental de promover a cultura e, daí promover o desenvolvimento que indirectamente traz à sua população.

Durante os anos oitenta surge, na Região Autónoma da Madeira, o Gabinete Coordenador de Educação Artística (GCEA), único no País, cuja acção é monitorizar o desenvolvimento da educação artística, mais concretamente o da expressão/educação musical no primeiro ciclo. Eis dois dos dez impactos mais importantes, desenvolvidos por este Gabinete foram:

- o cumprimento integral das competências curriculares de Expressão/Educação Musical e Dramática, previstas no currículo nacional para o primeiro ciclo;
- o GCEA permite aos professores da Região Autónoma da Madeira a realização frequente de acções de formação no domínio das artes, para desta forma se manterem actualizados, ultrapassarem as dificuldades da formação inicial e desenvolverem de forma sistematizada o ensino/aprendizagem da música, através do elevado número de horas que realiza anualmente (Gonçalves e Esteireiro, 2009).

Ao darmos, como exemplo, o projecto desenvolvido na Região Autónoma da Madeira é porque no continente não temos projectos comparáveis com este; torna-se, pois, impossível fazer uma análise comparativa ou mesmo usarmos como instrumento impulsionador para outros concelhos ou distritos. Convocamos (Esteireiro, 2008:1), “Como sabemos que as competências básicas em expressão /educação musical raramente são cumpridas na generalidade das escolas nacionais”, dizemos que importa reflectir sobre a acção desenvolvida pelos professores e sobre os resultados obtidos pelos alunos do primeiro ciclo na Região Autónoma da Madeira, identificando este projecto com mais de vinte anos, surgindo muito antes da regulamentação do Decreto-Lei n.º 344/90, que estabelece as bases gerais da organização da educação artística pré-escolar, escolar e extra-escolar, desenvolvendo os princípios contidos na LBSE de 1986.

Podemos desde já observar que a preocupação da Região Autónoma da Madeira, com o ensino das artes, nomeadamente com a Expressão /Educação Musical é substancialmente diferente da do Continente. As dificuldades ultrapassam-se com empenho, parcerias e vontade

política, situações que o Continente não soube acautelar, ao longo dos anos, mesmo depois de tanta legislação de suporte ao ensino das expressões no primeiro ciclo do ensino básico.

Constatamos que este organismo público tem uma intensa actividade através de inúmeros projectos, parcerias e apoios, adaptando-se aos novos desafios e, principalmente, possibilitando a todas as crianças do primeiro ciclo do ensino básico, o ensino da música conforme está consagrado na Lei e no Currículo Nacional do Ensino Básico. Com um forte investimento na cultural organizacional, este organismo público investiu na estratégia para vencer com sucesso (Freitas, 2007).

Para além disso e sabendo de antemão que os docentes que leccionam este grau de ensino têm grandes lacunas na formação inicial, ao nível das Expressões, o GCEA investiu fortemente na formação contínua. Neste sentido, tem tido como missão a formação dos professores para, deste modo, desenvolver nos alunos de forma integral e sustentada um ensino de qualidade ao nível da Expressão/Educação Musical, acreditando que “(...) a qualidade de vida do ser humano assenta, cada vez mais, no desenvolvimento de uma cultura promotora da arte, nas suas multifacetadas expressões, junto da população” (Gonçalves e Esteireiro, 2009: 3).

O GCEA elegeu como missão:

- desenvolver a educação artística no ensino;
- promover a cultura, através da Educação.

Alicerçou toda a actividade na estreita relação com os professores, alunos e famílias, de forma a trabalharem para um sentido comum, promover de forma sistematizada o ensino das expressões, conforme está consagrada na Lei.

Definidas as linhas de acção, que passam pela formação contínua dos professores do primeiro ciclo do ensino básico, na área da Expressão/Educação Musical, cumprimento das competências artísticas previstas no currículo nacional, entre outras bastante interessantes mas que saem do âmbito deste trabalho, apresentamos alguns resultados que são importantes para fazermos uma viragem, no continente, em relação ao ensino das expressões no primeiro ciclo do ensino básico.

Apresentamos, de seguida, dados estatísticos relativos à formação contínua desenvolvida pelo GCEA:

	95	96	97	98	99	00	01	02	03	04	05	06	07	Total
N.º de Acções de Formação	19	7	12	24	14	14	10	20	15	24	26	30	43	258
N.º de Formadores	8	22	13	11	13	8	20	15	15	22	22	21	35	215
N.º de Horas de Formação	393	374	385	429	236	441	493	581	570	729	950	1171	1442	8195
N.º de Formandos	263	472	258	492	227	1317	1761	1546	1230	1491	1382	1659	1440	13538

Tabela 1 – Adaptado de Gonçalves e Esteireiro, (2009: 9)

Importa observar que o número de acções de formação tem crescido, bem como o número de formandos, o que leva a ponderar no interesse que está a ter nos professores, em actualizarem-se e ultrapassarem as lacunas da formação inicial.

Relativamente às competências curriculares de expressão/ educação musical, previstas no currículo nacional para o primeiro ciclo, foram cumpridas na totalidade nas escolas da Região Autónoma da Madeira por intervenção do GCEA (Gonçalves e Esteireiro, 2009: 6).

Sendo este projecto único no País, a promover de forma sistematizada, coordenada e supervisionada e com resultados tão significativos, ao nível do objecto de estudo deste trabalho, era interessante que o Ministério da Educação, através das parcerias com as Autarquias, no campo da educação, pudesse desenvolver projectos idênticos que visassem estimular o gosto pela aprendizagem criativa e artística, nesta faixa etária onde a aprendizagem da música é mais intuitiva e produtiva, uma vez que abrange uma faixa etária capaz de absorver os conceitos musicais e incorpora-los no crescimento musical.

Como tivemos oportunidade de afirmar ao convocar (Esteireiro, 2008:1), passamos agora, na sequência das considerações tecidas sobre a implicação e a formação dos professores, à análise comparativa dos resultados dos alunos do 1º ciclo do ensino básico, usando-os como instrumento impulsionador para outros concelhos ou distritos. Fazemo-lo, agora, conscientes de que os resultados obtidos pelos alunos resultam da acção desenvolvida pelos professores em termos da sua formação e implicação.

Assim, é interessante observarmos os resultados que advêm das práticas pedagógicas de professores implicados no seu desempenho profissional e, conseqüentemente, na actualização de conhecimentos musicais, ajudando-nos a corroborar sobre a importância que o desenvolvimento musical tem, no primeiro ciclo do ensino básico.

O GCEA criou uma série de actividades processuais que têm contribuído de forma inequívoca para compreendermos a qualidade do ensino e a satisfação dos alunos à saída do quarto ano. De forma a organizar todo o processo, desenvolve um conjunto de actividades que contribuíram para a qualidade de ensino como por exemplo a organização de eventos públicos em que os alunos apresentam programas artísticos; daí que Esteireiro (2008:5) afirme a este propósito:

“(...) os alunos passam pela exigente experiência de gravar em estúdio; os professores reúnem-se quinzenalmente para conjuntamente planificarem as aulas; os professores recebem vários materiais pedagógicos, para diversificarem as práticas, por último os coordenadores concelhios, que também são professores de apoio à expressão/educação musical e dramática, assistem às aulas dos professores que têm sob tutela e dão sugestões de melhorias.”

O resultado dos alunos ao longo deste projecto tem sido representativo do interesse, do empenho e das actividades que proporcionam à comunidade educativa, como forte motivação para continuar. Efectivamente: “Todos os alunos do 1º ciclo da Região apresentam-se em palco perante a televisão regional, pelo menos uma vez durante este ciclo de estudos, passando por um processo artístico musical, em que realizam gravações áudio em estúdio – nas 25 edições, 50.000 alunos passaram por esta experiência” (Gonçalves e Esteireiro, 2009:7).

No campo musical para apresentar actividades em palco, perante a televisão ou em gravações em estúdio tem que haver qualidade e conhecimentos. Este é um indicador que os resultados obtidos pelos alunos, ao longo destes anos, têm vindo a melhorar. Outro indicador é a quantidade de produções e publicações que o GCEA tem publicado, quer em CD áudio (33 edições), revistas (19 edições), DVD (8 edições) (Gonçalves e Esteireiro, 2009:9).

Como balanço da análise deste projecto, entendemos ser necessário generalizar algumas ideias base que foram surgindo. Nesse sentido, convocamos, neste momento, considerações que foram surgindo, ao longo do tempo, sobre o trabalho implicado e os resultados obtidos. Começamos por referir que o parecer do Director artístico da Filarmonia das Beiras, o maestro António Vassalo Lourenço (2010:§8), se orienta na defesa da ideia de que, se a Música não for ensinada nos primeiros anos de escolaridade, torna-se mais difícil de aprender e gostar. Nas suas palavras:

“O estímulo da Música, ouvir, cantar, fazer, experimentar, no pré-escolar e no 1.º ciclo, tem reflexos na aprendizagem de outras coisas. (...) Os nossos responsáveis pela Educação estão muito preocupados com a Matemática. Se pusessem mais horas de Música e mais cedo, provavelmente resolveriam o problema da Matemática.”

Segundo Hemzy de Gainza (2002:10): “Mãe e música confundem-se para a criança, da mesma forma que se confundem mãe e alimento, mãe e carícia. A música é, para a criança pequena, todo o alimento e o carinho que nutrem, gratificam e contêm”. São vários os autores que fundamentam o princípio da sustentação da formação da personalidade e defendem que o ensino da música deve fazer parte do currículo desde cedo de forma a potenciar o desenvolvimento integral da criança. Corroboramos Levi (Nov. 2007: §1):

“(…) quanto mais avançamos na idade, mais indisponíveis e menos capacidade temos em aprender correctamente, certas práticas e vivências musicais cruciais do nosso desenvolvimento pessoal e artístico. Ou seja, o nosso potencial de aprendizagem musical vai gradualmente diminuindo, com o passar do tempo. E, tudo o que não se praticou na idade devida, é por vezes completamente impossível devolver noutra fase do nosso crescimento, pois em nada a situação emocional e física pode ser comparada.”

Também nos diz, este autor (idem:§27), que no 1º ciclo do Ensino Básico

“(…) estar-se-á em perfeitas condições de estreitar a relação entre actividades práticas e correspondente suporte teórico, para que se assimilem futuramente, conhecimentos que aparecerão já de uma forma mista e dissolvida (prática/teórica). Compreendendo que a partir dos sete anos já se poderá esperar que o discente tenha acesso à compreensão de um texto musical, à sua leitura vocal e execução instrumental. Deve desenvolver-se a imaginação e criatividade, a partir da inclusão da música coral (grupo) baseada em alguma da boa tradição musical, sem esquecer a participação individual como ponto de partida ou de chegada de uma actividade musical. Efectuar com alguma regularidade, improvisações musicais sobre textos escolhidos, ou efectuar o percurso inverso, elaborando umas frases musicais organizadas e só depois incluir um texto que se adapte à composição, entre outras experiências deste género. Dando desta forma uma visão mais ampla da intervenção do aluno e do professor numa composição musical (individual ou colectiva), ou sobre um texto (temático ou não).”

2.5 Mudanças na formação dos professores

Desde 1976 que os planos de formação de professores do Magistério Primário vão sofrendo alterações quase anuais com vista a uma melhoria na qualificação docente e a um novo perfil do professor. Agora o ingresso só se pode fazer com o 11º ano do Ensino Secundário, como habilitação mínima. A implementação de novas cadeiras nos Cursos do Magistério Primário continuou, até à extinção dos cursos.

A Constituição Portuguesa de 1976 garante que “(...) os professores e os alunos têm o direito de participação na gestão democrática das escolas, nos termos da lei” (artigo 77º, ponto 1). Foi este o espírito que impulsionou a formação de professores e que se viveu nas Escolas do Magistério Primário durante os primeiros anos após a revolução de Abril. A preparação dos futuros professores está agora focalizada no conhecimento da criança, para o seu bem-estar proporcionando-lhe espaços de criatividade e conhecimento que estiveram por explorar demasiado tempo.

O modelo de sociedade que então se preconizava converge com os ideais de liberdade e de cultura que surgiam ainda desordenados. Os discursos apelavam à participação e intervenção para uma transformação social através da educação, algo que sempre foi vedado durante quarenta anos. No preâmbulo do plano de estudos de 1977 das Escolas do Magistério Primário refere-se: “(...) preparar os professores para a intervenção social, desenvolvendo o sentido crítico dos alunos e a compreensão da interação de todos os aspectos da vida em comunidade” (Plano de Estudos da EMP, 1977). O perfil do futuro professor do ensino primário era o de um pedagogo e intelectual transformador. Apresentamos de seguida um plano de estudos do Curso do Magistério Primário, ano lectivo de 1978.

Área	Disciplinas	Horas Semanais		
		1º	2º	3º
Ciências da Educação			2	1
	Metodologia e Técnicas Pedagógicas		2	1
	Pedagogia	3	3	2
	Psicologia do Desenvolvimento	4	2	1
	Saúde		2	
	Deontologia, Organização e Administração Escolar e Legislação			1
	Educação Física e Desportiva	3	2	

Expressão e Comunicação	Expressão Musical – Movimento, Música e Drama	2	2	
	Comunicação e Expressão Verbal	2	2	
	Literatura Infantil	3	2	
	Movimento e Drama	2	1	
	Português	4	2	
Experiência	Antropologia Cultural	2		
	Ciências da Natureza	3	2	
	História Moderna e Contemporânea da Sociedade Portuguesa		2	
	Matemática	2	2	
Prática Pedagógica	Nível 1	4		
	Nível 2		6	22
Actividade Complementar	Actividades Técnicas			2
	Moral (facultativa)	(1)		
Total		32	32	30

Quadro 4 – Curso do Magistério Primário, 1978 – plano de estudos (adaptado de Mota, 2006:75)

A criação das Escolas Superiores de Educação (Decreto-Lei 427-B/77, de 14 de Outubro, rectificado pela Lei 61/78, de 28 de Julho) integra um conjunto de mudanças que ocorrem na década de 1980; com a aprovação da LBSE (1986), instituiu-se a escolaridade obrigatória para nove anos. As ESE tinham por finalidade formar educadores de infância e professores primários, com grau académico superior.

Os primeiros cursos tinham a duração de três anos, com a duração mínima de 15 semanas em cada ano e uma carga horária de 2250 a 2500 horas. O plano de estudos incluía a componente de Ciências da Educação, Metodologias Específicas e Prática Pedagógica. Conferiam o grau de bacharelato. Em 1985, as ESE passaram a ministrar formação pedagógica a professores do ensino preparatório e secundário, em regime de formação em serviço.

A actualizada através da Lei nº 115/97, de 19 de Setembro, deu passos significativos para ultrapassar os problemas estruturais do sistema educativo e ultrapassar os atrasos e constrangimentos que remontam ao século XX.

Desta forma, as ESE vão alterar os cursos de bacharelato de professores do 1º CEB em licenciaturas, no entanto os planos de cursos e as respectivas disciplinas não sofrem

alterações, o curso prolonga-se por mais um ano, (Decreto-Lei nº 413-E/98, de 17 de Julho de 1998).

A estabilidade política social, que levou à aprovação da LBSE, reflectia também a intenção de investir na educação e na formação dos futuros professores. De facto, no plano dos princípios, que sustenta a LBSE (1986), reconhecia-se o direito dos professores a uma formação contínua. Acrescente-se, ainda, que as alterações ocorridas na LBSE com modificação das habilitações para a docência no 1º CEB consagravam pela primeira vez o grau de licenciatura, como habilitação mínima para o exercício docente no ensino primário, desde 1990.

No entanto, foi só em 1992 que veio a ser institucionalizado o regime jurídico da formação contínua – Decreto-Lei 249/92 de 9 de Novembro. Surgiram, nesse ano, os primeiros programas concretos (Foco e Forgest, 1992). É precisamente neste ano que a formação contínua arranca numa escala sem precedentes.

Constatamos, ainda, que a década de noventa foi fértil na vinda de pedagogos estrangeiros a Portugal, para dinamizarem cursos de actualização no campo da pedagogia musical, tais como Carl Off, Jos Wuytack, Zoltan Kodaly, Murray Schaffer, John Paynter e Pierre Van Hauwe. Muitos destes cursos foram promovidos pela Fundação Calouste Gulbenkian e da Associação Portuguesa de Educação Musical, onde muitos professores de Educação Musical tiveram oportunidade de contactarem com novas metodologias e novas práticas musicais.

Convicta que estamos da importância de uma formação consolidada, entendemos que as teorias que sustentam as actuações dos professores devem vir, pouco e pouco, a tomar forma nas experimentações que têm lugar na nossa vida profissional; as experimentações de outros são, também elas, de grande valor e merecem a nossa atenção e reflexão.

2.5.1 Complementaridade na formação

Ao longo deste trabalho temos constatado que a formação inicial do professor do 1ºCEB tem vindo a sofrer alterações significativas, desde o Estado Novo, em que a formação era conduzida no sentido de formatar o professor, condicionando-lhe a visão e a autonomia, impedindo a reflexão crítica na tomada de posições. Mais tarde, já nos anos oitenta, com a abertura das Escolas Superiores de Educação com as novas metodologias com a implicação de instâncias europeias, Portugal é obrigado a profundas alterações na formação inicial implicando o professor numa dinâmica reflexiva da sua *praxis*.

Apesar de algumas contingências políticas e sociais sempre houve em Portugal formação para os professores como reforço e complemento da sua formação inicial; durante muitos anos esteve condicionada, não regulada, por vezes quase que “proibida”, durante os anos sessenta. Todavia, os professores sempre a procuraram lembrando a responsabilidade desta classe profissional, alertada para as mudanças e para a valorização que implica ser professor.

Durante os anos oitenta, no chamado período de normalização, a aposta consistia em tornar o professor consumidor do currículo, favorecendo as aprendizagens mecânicas, iguais onde a culturalidade não tem relevância para a educação e onde o currículo é visto como um conjunto estático de conteúdos. Foi durante os anos noventa que estas questões da culturalidade, diversidade e reflexividade alteraram a visão do currículo e da necessidade de constante actualização, concomitantemente com a formação contínua do professor, agente em mudança e preocupado com as mudanças. Notamos uma evolução na formação do professor, tornando-se este cada vez mais activo e dinâmico nas decisões que toma quer a nível científico quer a nível curricular e mesmo a nível pedagógico-didáctico.

Consideramos que um dos maiores desafios, que se colocam ao professor nos anos noventa, é o questionamento da forma como gere a sua formação contínua, como gere as decisões relativamente ao currículo e como gere o trabalho colaborativo a que necessariamente recorre, para fortalecer o seu desempenho e conseguir propiciar condições favoráveis à aprendizagem dos alunos. Evocamos Roldão (1999:21) para sustentar a ideia de que “(...), o currículo é aquilo que os professores fizerem dele (...)” com todas as implicações que advêm das diferentes tomadas de decisão. Efectivamente é na caminhada do currículo para a didáctica, a implementação da planificação da sua acção pedagógica, que o professor se emancipa como profissional responsável, criativo e reflexivo.

Aludimos, também, para a formação contínua como forma de quebrar o isolamento do professor, de fomentar a perspectiva crítico-didáctica da sua prática pedagógica, como dizem alguns dos investigadores envolvidos nestes processos (Lamas, 2011; Fuentes, 2009; Leite, 2005; Montero, 2005; Nóvoa, 2002; Day, 2001; Roldão, 1999; Alarcão, 1997).

A formação contínua deve promover as boas práticas, a partilha de conhecimento, promovendo experiências entre pares, que vão desencadear processos de planificar e avaliar em contextos de trabalho, situação que, pensamos, se torna capaz de originar concepções de mudança sobre o ensino desta classe docente. A formação contínua tem que partir das

necessidades dos professores, mas também das suas auto-reflexões sobre o contexto em que se encontram desenvolvendo as sinergias necessárias para a mudança.

Reconhecemos que o professor encara a formação contínua de maneira diferente consoante os anos de serviço que tem; a desmotivação, as condições de trabalho, o desrespeito pela classe são factores que levam o professor a não se envolver na formação e muitas vezes na sua acção como professor. Barroso e Leite (2010: 3320) afirmam que “(...) o professor que se encontra no início da carreira, o que está no auge da carreira, ou o que está prestes a passar à reforma, tem experiências acumuladas distintas que em princípio também geram necessidades distintas (...)”.

Em síntese, uma estratégia de formação passa sempre, segundo Barroso e Leite (2010:3321),

“(...) por assumir como uma estratégia de formação-acção organizacional e que, através desse processo, promova um desenvolvimento profissional. Uma estratégia de formação promotora do desenvolvimento profissional dos professores implicará a consideração das necessidades reais dos professores, a implementação de práticas de formação que valorizem os seus conhecimentos prévios e que possibilitem as suas reconstruções de modo significativo (...)”.

Foi durante os anos noventa com a publicação do Decreto-Lei nº. 344/90 de 2 de Novembro que as primeiras questões foram colocadas relativamente à formação, questionando que formação deveria ter o professor para leccionar a área da música. Sabemos que o ensino no 1ºCEB funciona em regime de monodocência, considerando a tutela que a formação inicial comporta as necessidades básicas para o professor leccionar as várias áreas do 1º CEB.

Ora, com a publicação do decreto, acima referido já analisado anteriormente, constatamos no artigo 10º no ponto 3 que o ensino artístico pode ser leccionado por um professor especialista nas escolas do ensino básico regular dotadas de condições para tal; ao mesmo tempo, no artigo 14º no ponto 2, especifica que as áreas da música e da dança podem ser leccionadas por professores especializados que exerçam funções noutros estabelecimentos de ensino.

Contudo, este procedimento legislativo ao nível da formação para o 1ºCEB, uma vez que a música continuou a ser ministrada por professores generalistas cuja formação não se encontra em conformidade com as necessidades linguísticas e estéticas desta área do conhecimento, não tem sido cumprido. Apesar disso o Ministério da Educação, consciente da importância da música no desenvolvimento integral da criança e (2001:165), aposta “(...) na construção de

outros olhares e sentidos, em relação ao saber e às competências, sempre individuais e transitórias (...).”

Em 1999, num trabalho conjunto do Ministério da Educação com o Ministério da Cultura, surge a recomendação para uma formação no âmbito das artes que (1999:48)

“A formação de professores em serviço, em sede de complementos de formação ou formação contínua; os acordos entre, de um lado, as câmaras municipais e os serviços regionais de educação e, de outro, as escolas do ensino vocacional artístico; a circulação de professores no âmbito dos agrupamentos verticais de escolas; as bolsas ou equipas locais de monitores, artistas ou pedagogos das artes.”

Se considerarmos o professor como protagonista da sua história de vida profissional, criador de estratégias pedagógicas dinâmicas, podemos também considerá-lo na sua iniciativa de auto-formação, com o propósito de problematizar a sua própria existência e experiência profissional. Numa atitude de reflexão permanente sobre a prática e na prática, o docente, desencadeia uma profunda análise holística entre o pensamento e as acções, teoria e prática, demonstrando que os aspectos pessoais interferem nas opções profissionais e vice-versa.

Sentimos necessário estabelecer um comprometimento com a qualidade da educação desenvolvendo um investimento entre o professor e a forma como articula as aprendizagens pedagógicas, a forma como as selecciona ou rejeita, incrementando a criatividade e a autonomia. A profissão de professor envolve uma componente mais abrangente do que a do exercício da docência, uma vez que a diversidade de factores sociais políticos e educacionais condiciona as várias contribuições profissionais.

A necessidade de auto-formação é um processo que directamente apela à construção da sua realidade, da sua identidade do seu percurso enquanto professor, na busca de aprendizagens mais adequadas ao perfil que quer construir de si mesmo.

Podemos partir da auto-formação para o professor colmatar as dificuldades que sente ao leccionar a música no 1ºCEB, num trabalho de equipa, trabalho colaborativo que implica diálogo e partilha quer de conhecimento musical quer das dificuldades iminentes. É essa postura reflexiva de auto-formação, que encontramos no profissional comprometido com as práticas, capaz de tomar decisões com liberdade e autonomia. Consideramos que esta dimensão da formação é uma das formas de crescimento profissional consciente que lança o

professor para o futuro, otimizando as suas capacidades de envolvimento no processo e construção do ensino/aprendizagem.





Sistematização: o rasgar de horizontes para o Ensino da Música

Depois de uma fase fortemente normativa, no sistema educativo, propulsora de profundas mudanças, produzindo um impacto importante no ensino da música e na formação dos professores, apresentamos um mapa conceptual, onde explanamos as transformações que se alcançaram e que se tornaram fundamentais nos anos seguintes, projectando-se a sua dinâmica e importância até à actualidade.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) emerge no conjunto das normativas como determinante das transformações que se vão fazendo sentir ao longo dos tempos, não só em termos de uma forte e alargada incidência, mas também em termos das consequências que essas normativas desencadeiam.

Da enorme proliferação de mutações registadas, salientamos a determinação de chegar à essência da educação, isto é, a preocupação em criar condições para o desenvolvimento integral da criança e já não a ideia de reproduzir seres humanos mecanizados / politizados, sem autonomia de acção. Evidencia-se essa preocupação não só no enfatizar dos direitos defendidos, na oferta de um ensino que contempla os domínios afectivo, intelectual e psicomotor do ser humano, mas também, de um ensino fundamentado em princípios pedagógicos; daí que, a formação de professores deixe de ser limitada a um período insignificante como o que a ela se destinava no período do Estado Novo. Não só ela se projecta ao longo da vida do professor – inicial e contínua – como se abre às recomendações que emanam de organizações internacionais como a OCDE e EURYDICE. Também, neste período, as Autarquias desempenham um papel importante, destacando-se entre elas as da ilha da Madeira, onde programas de valor se desenvolveram, verificando-se, ainda hoje, resultados do impacto produzido.

Nem por isso, contudo, nos deparamos apenas com vitórias no mundo da educação; não podemos deixar de chamar a atenção para as consequências nefastas da abertura às massas não planificada e devidamente preparada da educação. De facto, a ausência de normativas devidamente organizadas, a falta de vidência em termos do impacto da abertura da escola a todos levou a uma massificação do ensino, ao insucesso escolar, ao abandono escolar.

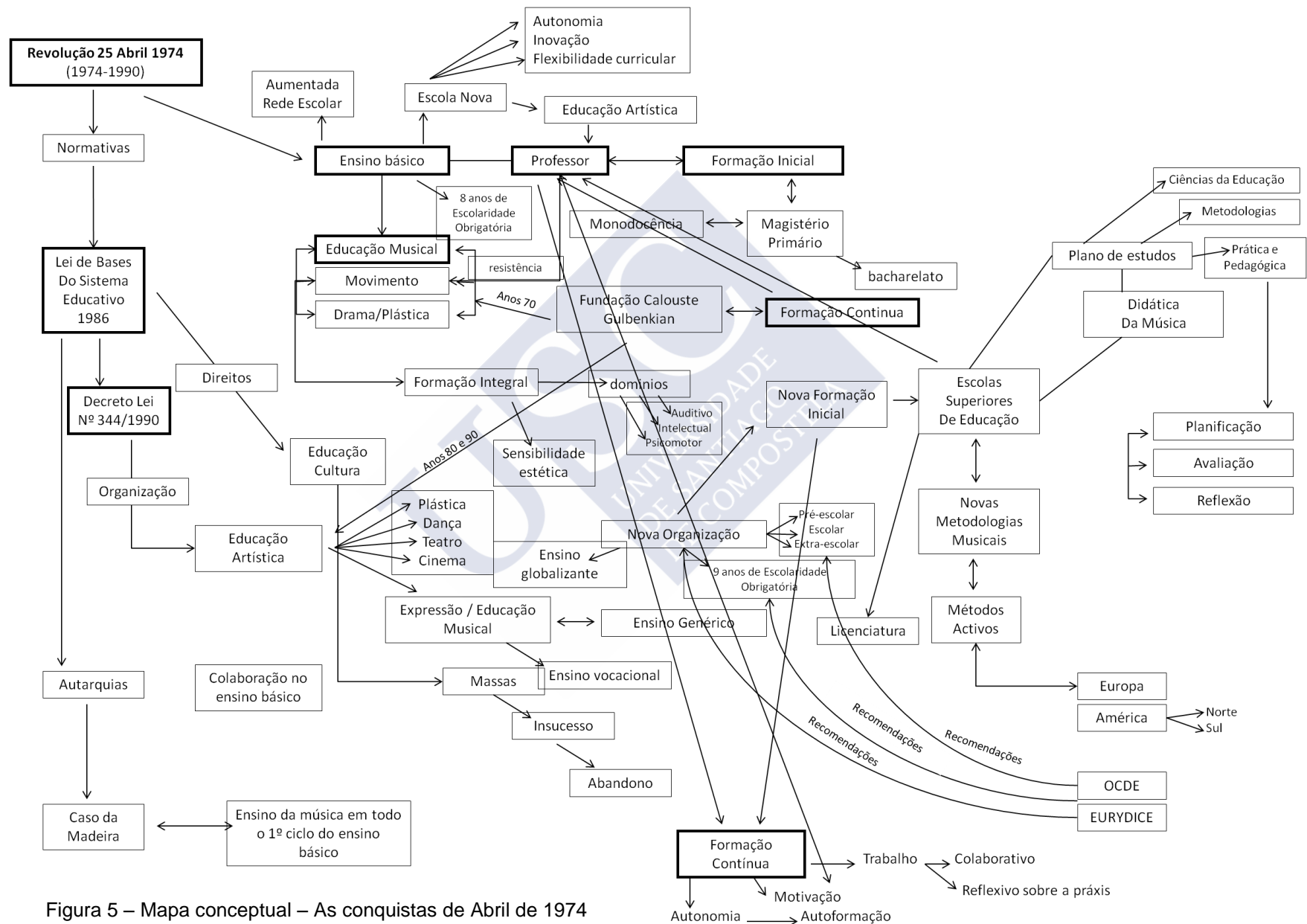


Figura 5 – Mapa conceptual – As conquistas de Abril de 1974

3 A Educação na actualidade

"A principal meta da educação é criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas, não simplesmente repetir o que outras gerações já fizeram. Homens que sejam criadores, inventores, descobridores. A segunda meta da educação é formar mentes que estejam em condições de criticar, verificar e não aceitar tudo que a elas se propõe"

Jean Piaget

Nota introdutória

A consolidação da democracia manifesta-se entre outras áreas e formas, em nosso entender, nas opções educativas que se fazem não só com vista ao desenvolvimento humano, mas também para ao desenvolvimento económico e social. É com base nesta ideia que surge este último capítulo, centrado no ensino da música e nos professores vistos como elo fundamental para estabelecer a aprendizagem de uma linguagem que interage com todas as outras áreas do saber, promovendo o equilíbrio necessário.

Daremos realce à auto-formação como via para a construção da nova imagem do professor e das novas concepções que desejamos sejam disseminadas, com vista ao sucesso educativo e ao bem-estar profissional, promovendo um desempenho docente de qualidade e o sucesso educativo.

Nesse sentido, revisitamos algumas das investigações que ocorrem em Portugal na área da música, contribuindo para o delinear de um panorama motivador de outras iniciativas no âmbito da nossa investigação.

Faremos ainda alusão às autarquias que, tendo elaborado a carta educativa, estão mas perto das necessidades das populações no combate ao isolamento e à iliteracia, indo ao encontro das directrizes europeias, da UNESCO e da OCDE, no que toca à promoção de uma educação de qualidade que contemple todo o ser humano.

Efectivamente, hoje em dia, a articulação pedagógica e curricular de ensino – preocupação que vem já de algum tempo atrás – é uma das variáveis pedagógicas analisadas, assim como

os conhecimentos dos profissionais docentes, em vários estudos internacionais como os da OCDE e Eurydice. Podemos dizer que segundo OCDE (2012:38),

“(...) the kind of teaching needed today requires teachers to be high-level knowledge workers who constantly advance their own professional knowledge as well as that of their profession (...) as also true in the education sector, where innovation applied to both curricula and teaching methods can help to improve learning outcomes and prepare students for the changing demands of the 21st-century (...)”.

O mesmo relatório chama-nos atenção para o trabalho colaborativo que os professores devem desenvolver de forma a articular pedagogias, métodos de ensino, capazes de otimizar as capacidades dos seus estudantes. Neste paradigma educacional, em emergência já nas últimas décadas do século passado, a OCDE (2012:54) apela para “(...) the teaching profession needs of professional practices which requires the development of educational ecosystems that support the creation, accumulation and diffusion of the professional knowledge (...)”.

Um estudo sobre “Educação artística e cultural nas escolas da Europa – Eurydice” (2009) lembra-nos a importância do ensino da música, bem como das outras áreas da educação artística, como factor de desenvolvimento educativo, promotor de variadas capacidades geradoras de bem-estar, motivação, criatividade entre outras que no seu conjunto estabelecem a educação integral da criança.

3.1 A abertura de novas vias para o futuro da educação em Portugal

A necessidade de democratização do ensino leva-nos hoje a repensar o significado e amplitude das finalidades da escola, relativamente ao desenvolvimento do potencial artístico do aluno, bem como à implementação de todo o currículo de música no ensino básico.

O ensino básico não se assume como uma simples ocupação do tempo dos alunos, durante os quatro anos lectivos. A função da escola não é propriamente o de ser depositário de crianças, requer todo um processo pedagógico activo e dinâmico, articulado com os vários saberes com o intuito de potenciar as capacidades do aluno. Pretende-se que a escola veicule uma cultura tolerante com a diversidade de expressões e manifestações artístico-pedagógicas.

Na actualidade o ensino básico pretende aglutinar todos os saberes de forma a estabelecer a ponte transversal entre as várias áreas disciplinares. A escola defende a valorização de uma formação geral e alargada, para todos, preocupando-se pelo desenvolvimento equilibrado do aluno, pela sua autoconfiança, pelo seu bem-estar pessoal e colectivo, pela sua autonomia, na sua capacidade de decisão, de solidariedade, de cooperação e de respeito pelos outros. Revisitando Faure (1974:278), recuperamos a ideia de que “(...) el concepto geral de enseñanza debe ampliarse en forma que englobe efectivamente el campo de los conocimientos técnicos y prácticos (...)”; deduzimos, então, que deve incluir o domínio dos conhecimentos teórico, técnicos e práticos de ordem geral.

Repete-se exaustivamente que a escola não deve limitar o aluno a aprender unicamente: *a ler, escrever e a contar*. Espera-se que o ensino básico de certa forma facilite a aquisição de uma bagagem mínima para fazer face às questões diárias da vida e que se torne a base e continuação dos estudos futuros (Perrenoud, 1984).

Alguns professores sentem necessidade de assegurarem ao aluno o domínio de uma aprendizagem base, embora nem sempre seja fácil precisá-la. Para estes a importância das aprendizagens ligadas ao *ler, escrever e contar* continuam a consubstanciar as suas preocupações, provavelmente condicionadas pela formação inicial, bem como uma continuada orientação vertical ministerial, corroborada pelos órgãos de gestão.

A concepção do ensino abrangente como tarefa educativa, mais que instrutiva, tem implicações claras na organização das práticas pedagógicas e consequentemente na avaliação dos processos de ensino.

A UNESCO (Delors, 1996) alega que as finalidades da escola de hoje devem assentar em quatro pilares fundamentais:

- aprender a aprender
- aprender a fazer
- aprender a ser
- aprender a conviver

Este processo de descoberta do “aprender a aprender” requer a intervenção do professor em todo o processo de forma reflexiva com os alunos, nos seus hábitos e atitudes tornando o ensino aprendizagem enriquecedor.

Segundo Román Pérez e Díez López (1999:96), para os alunos optimizarem o potencial das aprendizagens é necessário o uso adequado de:

- estratégias cognitivas e metacognitivas;
- uso de modelos conceptuais – “pensar sobre o próprio pensamento”.

Comummente, é fundamental que os professores se associem a estas mudanças e que o instrumento, que é a avaliação das aprendizagens, assente numa concepção formativa com vista a melhorar, regular, sistematizar e articular competências, isto é a optimizar o ensino/aprendizagem de todas as componentes do currículo, inclusive a do ensino da música.

3.2 Tendências na educação musical – notas sobre o panorama a nível mundial

Nesta investigação, entendemos não ser de menosprezar as várias conferências mundiais, regionais e nacionais que vão ocorrendo: Austrália (Setembro, 2005), Colômbia (Novembro, 2005), Lituânia (Setembro, 2005), República da Coreia (Novembro, 2005) e Trindade e Tobago (Junho, 2005), e as recomendações elaboradas nas reuniões dos grupos de discussão regionais da África e dos Estados Árabes realizadas na Conferência Mundial sobre Educação Artística (Lisboa, Março de 2006), onde reiteram as várias recomendações indispensáveis para uma educação integral e impulsionadora de novas atitudes, pensamentos e formas de estar.

Também as recomendações que integram o documento, *Educação Artística e Cultural nas escolas da Europa* (Eurydice, 2009) reforçam a importância da estreita ligação que deve existir entre as artes e as restantes disciplinas que integram o currículo escolar. No estudo comparativo do Ensino Artístico em cinco estados Europeus, dos vários que fazem parte deste relatório, podemos especular na contínua preocupação destes grupos de trabalho, em demonstrar em que situação se encontra e qual a oportunidade de contacto com as práticas artísticas em Portugal, bem como nos outros países europeus (Eurydice, 2009).

Em matéria de objectivos e metas a desenvolver pelos vários países encontram-se as seguintes:

- “(...)
- compreensão e conhecimento a nível artístico;
- crítica estética;
- expressão e desenvolvimento individual;
- diversidade cultural;
- desenvolvimento da criatividade, imaginação e resolução de problemas;
- desfrutar com prazer e alegria;
- envolvimento com as diversas formas artísticas;
- partilha do trabalho artístico do aluno;
- desenvolver a auto-estima e a auto-confiança.” (Eurydice, 2009:19)

Podemos, com efeito, ilustrar com a vasta literatura, que ao longo dos anos tem, assertivamente, vindo a chamar à atenção dos governantes, para a importância de experimentar, desenvolver a apreciação e o conhecimento da educação artística, contribuindo para o desenvolvimento das faculdades físicas, intelectuais e criativas, que por seu lado vão

ajudar a estabelecer relações dinâmicas entre cultura, educação e arte. A arte deve ser apresentada gradualmente aos educandos por meio de práticas e experiências artísticas e manter o valor não só do resultado mas do processo em si (UNESCO, 2006:10).

Corroboramos com as palavras de António Damásio (2006:7) ao destacar que “(...) não basta investir no ensino das ciências e da matemática” e que para a construção ética e moral do ser humano é necessário e “(...) urgente voltar a ligar os processos cognitivo e emocional”, para restabelecer uma participação íntegra e simultânea da “razão e da emoção”. Nesta perspectiva de construção, entre o cognitivo e o emocional, salienta-se a música como linguagem capaz desta união, de um equilíbrio simbiótico, do prazer que a criança tem na descoberta da sonoridade, do ritmo, contribuindo no fortalecimento da sua auto-estima e das suas competências gerais. Evocamos alguns dos pedagogos retratados no ponto 2.2.1, Orff, Kodaly e Dalcroze que assentam as suas abordagens pedagógicas numa dinâmica motivacional capaz de potenciar esta ligação entre a razão e a emoção, e como nos diz Perry (2002:483) “ (...) ajudar a fornecer-lhes a instrumentalidade e a compreensão de modo a conjugar as capacidades pessoais com as tarefas imediatas com vista ao sucesso da criança (...)”, ou ainda como nos lembra Jerome Bruner (1999:61-63), referindo que entre a “estrutura do corpo de conhecimentos” e a “experimentalidade” a criança vai construindo o seu conhecimento global, uma vez que através da movimentação do corpo, da dança a criança incorpora a consciência de si e a emoção dos outros.

Podemos recordar as palavras do pedagogo musical Willems (1970:11-12) que, apesar do tempo constituem uma actualidade que consideramos de importância fundamental para o desenvolvimento transversal dos alunos:

“O problema da educação é vasto e complexo. A música merece ocupar nela um lugar importante. Ela enriquece o ser humano pelo poder do som e do ritmo, pelas virtudes próprias da melodia e da harmonia; eleva o nível cultural pela nobre beleza que emana das obras-primas; dá consolação e alegria ao ouvinte, ao executante e ao compositor. A música favorece o impulso da vida interior e apela para as principais faculdades humanas: vontade, sensibilidade, amor, inteligência e imaginação criadora (...)”.

Vivemos tempos de mudança, em sociedades mais exigentes, onde o emergir de novos paradigmas nos deixam mais vulneráveis; no entanto, podemos estabelecer elos de ligação entre os contextos educacionais formais e musicais, numa partilha, com vista a responder às

necessidades da nossa contemporaneidade, fortalecendo-nos holisticamente enquanto pessoas. A diversificação dos sistemas educativos, com o recurso à criatividade, à inovação, à flexibilidade é a probabilidade mais assertiva de reagirmos de forma activa e construtiva na sociedade de hoje.

A título de exemplo, a *Conferência Mundial sobre Educação Artística* (CMEA, 2006) alerta-nos para a importância que a educação artística tem na educação, assim como para a necessidade de esta ter um espaço próprio nos sistemas de ensino. Para isso é necessário articular esforços conjuntos, no sentido de:

- promover e credibilizar a área das expressões artísticas como prioritária;
- reorganizar a rede de oferta do ensino artístico, a partir do ensino básico;
- rever os programas de formação de professores;
- tornar acessível aos professores em Portugal a experiência de formadores estrangeiros nas diversas áreas da educação artística;
- encorajar parcerias criativas e dinâmicas.

Evocamos a actualidade das palavras de Wuytack e Palheiros (1995:9) por considerarmos que a preocupação dos investigadores se mantém:

“Durante o século XX, a educação artística, em geral, e a educação musical, em particular, têm percorrido um caminho, por vezes difícil, entre a imposição de currículos baseados no saber “ler, escrever e contar” e a ideia elitista de que a música é um privilegio reservado a seres particularmente dotados (...) as consequências desta situação traduzem-se na reduzida formação musical dos cidadãos, em geral (...)”.

Para rematar esta reflexão, convocamos os dados apresentados no *Estudo de Avaliação do Ensino Artístico – Relatório Final* (2007), que nos permitem afirmar que, entre os vários Países Europeus, nos quais se inclui Portugal, Espanha, Itália, Noruega e Reino Unido, no que concerne à educação e ao ensino artístico genérico, em particular, não há sinais discrepantes dignos de nota, a não ser em Portugal onde a oferta do ensino artístico apresenta um ciclo mais curto do que nos outros países, conforme podemos visualizar no quadro que se segue. Ou seja, se um aluno desejar desenvolver conhecimentos musicais ou outros de teor artístico,

para além dos quinze anos, é impossível fazê-lo; isto corresponde ao final do 9º ano de escolaridade.

Na figura, que transcrevemos, evidencia-se a relação entre as idades limite para o contacto com as disciplinas de carácter artístico e a escolaridade obrigatória em cada Estado.

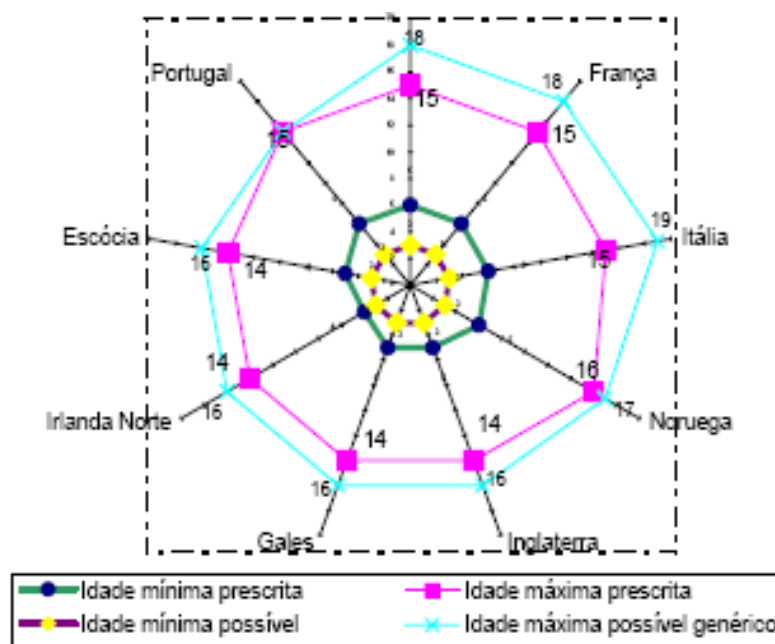


Figura 6 – Perspectiva comparativa a nível da Europa (Estudo de Avaliação de Ensino Artístico, 2007:20)

Entendemos, pois, ser necessário enfatizar a importância da educação artística para o desenvolvimento sustentado e equilibrado das crianças e jovens, porque acreditamos que “(...) toda persona posee un potencial creativo pero necesita de unos procesos formativos que le ayuden a desarrollarlo.” (Martínez, 2006:131).

A Educação Artística desenvolve a criatividade, o pensamento, as competências de resolução de problemas, prepara as crianças para o desenvolvimento intelectual e filosófico potenciando-as na valorização e no gosto pela: música, teatro, dança, e artes visuais (Projecto ForArt, 2006).

Também Frega (2007:82), a propósito da importância da educação artística no desenvolvimento integral da criança diz-nos que:

“(...) no hay ningún antropólogo contemporáneo o pensador de la cultura que divida el mundo del arte, el mundo del negocio, el mundo de la psicología, el

mundo de la escuela, el mundo de los medios. Nada está dividido. Si nosotros hacemos un corte absurdo poniendo la cultura en un nicho que esté aislado de lo que es el circuito general de la vida del ser humano, estamos cometiendo un error metodológico (...).”

3.2.1 *Investigações recentes sobre o ensino da música em Portugal*

Actualmente, as finalidades da escola do 1ºCEB estão associadas à competência “aprender a aprender” (Faure, 1974), da qual subentendemos que aos alunos devem ser disponibilizados todos os meios e ferramentas necessárias, a fim de potenciar as diversas aprendizagens, de forma integral e harmoniosa. Vasconcelos (2008:85) considera que uma educação de qualidade, desde os primeiros anos de escolaridade, vai contribuir para o sucesso da criança.

É importante, em nosso entender, fazer uma análise das investigações que foram ocorrendo no campo do ensino música; de facto, encontramos diversos trabalhos que têm vindo a ser desenvolvidos com o intuito de aprimorar o ensino e a aprendizagem no âmbito da Música.

Começamos por referir um trabalho de investigação sobre o ensino da música, a partir das reformas educativas portuguesas no que diz respeito ao ensino musical vocacional (Iria, 2011). Deste trabalho resulta a constatação de que os currículos não estão ajustados à realidade dos Conservatórios de Música e que os alunos estão mal preparados uma vez que não há articulação entre os vários ciclos de ensino e, também, que o ensino da música no 1º CEB é residual. Reconhecemos que esta é a etapa, onde se deveriam descobrir talentos para, no final de ciclo, os encaminhar, para o ensino articulado.

Segundo Aguiar e Vieira (2010), o ensino de Canto em Portugal, tanto no ensino genérico como no ensino vocacional, tem tido pouca atenção por parte das várias entidades com responsabilidades e implicações pedagógicas. Neste estudo de caso, sobre o ensino do Canto em Portugal, constata-se que a falta de sucesso do ensino de música genérico e vocacional tem influência mútua, inscrevendo-se os alunos no ensino vocacional por não encontrarem respostas no ensino genérico. Aguiar (2007:51), numa investigação sobre o ensino de Canto em Portugal, reconhece que “(...) existem poucos documentos relativamente ao modo como se desenvolve a prática do Ensino de Canto”.

Destacamos entre outros, um estudo de Pacheco (2008), sobre o ensino da música em regime articulado no Conservatório do Vale do Sousa, no sentido de combater a iliteracia musical, nomeadamente no desenvolvimento do ensino em grupo de um instrumento de cordas.

Como exemplo de práticas inovadoras no campo do ensino da música, apresentamos uma investigação etnográfica, desenvolvida na Escola do 1ºCEB da Ponte – Vila das Aves, onde se procurou apresentar uma nova concepção de aprendizagem diferenciada; a metodologia de projecto é privilegiada permitindo às crianças alargar competências nas diversas áreas disciplinares artísticas, nomeadamente na aprendizagem musical. Esta escola desenvolve, desde 1976, uma filosofia de ensino revolucionária, centrada numa nova organização de escola onde a triangulação permanente entre Escola–Pais–Instituições locais é um forte exemplo de uma nova concepção da *praxis educativa*, do currículo do ensino básico, combatendo a cristalização profissional, o isolamento disciplinar e profissional e a balcanização que por vezes aniquila a criatividade e a autonomia dos professores.

Pretendeu-se compreender a dinâmica desta escola que não tem professor por turma nem alunos distribuídos por anos de escolaridade (Mota, Costa, e Leite, 2004), mas onde todo o trabalho é desenvolvido por grupos de trabalho, fomentando a autonomia, a reflexão e envolvendo todo um trabalho colaborativo dos professores que não se conhece noutra escola do país. O ensino da música estabelece-se aqui como elo de ligação entre todas as outras áreas do currículo, num trabalho colaborativo que contribui para contrariar o isolamento remetido à educação artística, nomeadamente ao ensino da música no 1ºCEB.

Vários são os investigadores que salientam a importância do trabalho colaborativo entre professores (Ponte, 2008; Roldão, 2007; Libâneo, 2004; Hargreaves, 1998; Alarcão 1997) como forma de contribuir para o desenvolvimento profissional, da auto-estima e do ensino da música, constituindo-se como pilar curricular com paridade entre as outras áreas do currículo. Compreendemos a necessidade de busca colectiva neste projecto integrado, para o qual todos contribuem permitindo construir um currículo com significado, enquadrado por uma concepção diferenciada de aprendizagem em que os conteúdos não são um fim em si mesmo mas que contribuem para um todo.

No entanto e apesar da inovação, esta investigação encontrou algumas lacunas ao nível do desenvolvimento musical das crianças, causadas pelo demasiado peso atribuído às pesquisas documentais em detrimento do trabalho musical específico (Mota, Costa e Leite, 2004).

3.2.2 Reorganização curricular do ensino básico em Portugal

Em 1996, inicia-se uma reflexão alargada sobre a reorganização curricular que culminou no Decreto-Lei 6/2001 de 18 de Janeiro, reforçando-se a articulação entre os três ciclos de estudos do ensino obrigatório. De acordo com o artigo 3º deste decreto, a organização e gestão do currículo estão dependentes dos seguintes princípios orientadores:

- coerência e sequencialidade entre os três ciclos do ensino básico;
- integração do currículo e da avaliação, considerando esta o elemento regulador do ensino – aprendizagem;
- existência de áreas curriculares disciplinares e não disciplinares;
- integração da educação para a cidadania em todas as áreas;
- valorização das aprendizagens experimentais nas diferentes áreas disciplinares;
- racionalização da carga horária lectiva semanal dos alunos;
- reconhecimento da autonomia da escola no sentido da definição de um projecto de desenvolvimento do currículo integrado no projecto educativo da escola;
- valorização da diversidade de metodologias e estratégias de ensino;
- diversidade de ofertas educativas tendo em conta as necessidades dos alunos.

No âmbito da reorganização curricular, sobre a qual tivemos a oportunidade de reflectir, debruçando-nos, agora, sobre a área que é objecto de estudo deste trabalho, a Expressão /Educação Musical, considerada como elemento importante na construção de outros olhares e sentidos em relação ao saber e às competências, até porque se situa entre pólos aparentemente opostos, entre a razão e a intuição, racionalidade e emoção. (CNEB-CE, 2001)

As competências específicas estão pensadas no sentido de desenvolver práticas artísticas adequadas às várias faixas etárias, possibilitando a construção e o desenvolvimento da literacia musical, em nove grandes dimensões:

- “(...)

- desenvolvimento do pensamento e imaginação musical;
- domínio das práticas vocais, instrumentais diferenciadas;
- composição, orquestração e improvisação em diferentes estilos e géneros;
- compreensão e apropriação de diferentes códigos e convenções que constituem a especificidade musical e da poética musical em geral;
- apropriação, discriminação e sensibilidade sonora musical;
- compreensão e criação de diferentes tipos de espectáculos musicais em intervenção com outras formas artísticas,
- conhecimento e valorização do património artístico-musical nacional e internacional;
- valorização de diferentes tipos de ideias e de produção musical de acordo com a ética e do respeito pelas identidades socioculturais;
- reconhecimento do papel dos artistas como pensadores e criadores num contexto global.”

(CNEB-CE, 2001:165)

Estas dimensões consolidam-se em experiências pedagógicas/práticas com a interpelação entre a música na escola, as músicas presentes no quotidiano dos nossos alunos. As competências específicas encontram-se ordenadas em quatro organizadores (CNEB-CE, 2001:170):

- “(...)
- interpretação e comunicação;
- criação e experimentação;
- percepção sonora e musical;
- culturas musicais nos contextos;”

não esquecendo que estas devem basear-se sempre nos três grandes domínios da prática musical, neste nível de ensino, que são:

- “(...)
- audição;
- interpretação;
- composição.”

Estes organizadores foram criados para serem trabalhados de forma independente, mas ao mesmo tempo promovendo uma rede de intercepções e convergindo sempre para os grandes domínios apresentados em cima, conforme podemos observar no esquema a seguir apresentado.

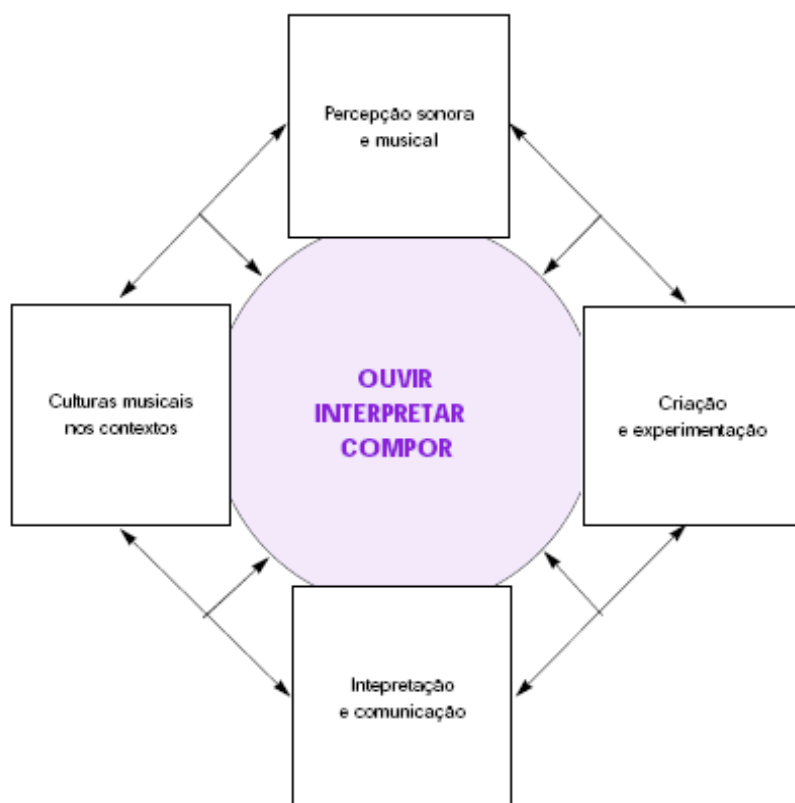


Figura 7 – Articulação dos vários organizadores com os três domínios (adaptado do CNEB-CE, 2001:170)

Em ordem a uma melhor compreensão e integração das competências musicais, entendemos necessário apresentar esta figura no sentido de melhor visualizar toda a dinâmica que envolve o ensino da música nas várias dimensões correlacionando os três domínios da prática musical. As várias interpelações que estes domínios estabelecem entre si tornam a aprendizagem mais consistente e significativa. Os três domínios estruturados para a aprendizagem musical – Ouvir – Interpretar – Compor – pressupõem experiências musicais organizadas consoante a faixa etária e grau de ensino, mas também tendo em conta as vivências musicais de cada criança nos diversos contextos.

Compreendemos que, para desenvolver a complexa mas importante articulação entre estes três domínios e os quatro organizadores temos que desenvolver uma prática musical consistente e sistematizada, que vai disponibilizar ao aluno a construção de ferramentas importantes para articular aprendizagens e otimizar o seu conhecimento musical.

Segundo Levi (2007: §15):

“Este processo de ensino e aprendizagem da educação musical, no 1º ciclo do ensino básico, consiste primeiramente na interacção de um conjunto de actividades relacionadas com a audição, interpretação e composição e, em seguida com o aprofundamento de saberes e práticas realizadas numa etapa escolar seguinte (2º ciclo) (...)”.



Percepção sonora e musical	<ul style="list-style-type: none"> • Explora e identifica os elementos básicos da música; • Identifica auditivamente características rítmicas, melódicas, harmónicas e formais; • Identifica auditivamente e visualmente os instrumentos musicais utilizados em diferentes épocas, estilos e culturas musicais; • Lê e escreve notação convencional e não convencional; • Utiliza vocabulário e simbologias apropriadas para descrever e comparar diferentes tipos de sons e peças musicais de estilos e géneros similares.
Interpretação e Comunicação	<ul style="list-style-type: none"> • Canta individualmente e em grupo, canções e melodias de diferentes épocas, estilos e culturas musicais utilizando a memória e a leitura musical; • Toca instrumentos acústicos e electrónicos, convencionais e não convencionais, individualmente e em grupo, na interpretação de música instrumental ou vocal acompanhada; • Comenta audições de música gravada e ao vivo de acordo com os conceitos adquiridos e códigos e convenções que conhece; • Interpreta obras musicais que interliguem diferentes formas de arte; • Apresenta e interpreta publicamente, na escola e/ou comunidade, obras vocais e instrumentais.
Criação e Experimentação	<ul style="list-style-type: none"> • Explora e organiza diferentes tipos de materiais sonoros para expressar determinados ideias, sentimentos e atmosferas utilizando estruturas e recursos técnico-artísticos elementares, partindo da sua experiência e imaginação; • Explora ideias sonoras e musicais partindo de determinados estímulos e temáticas; • Inventa, cria e regista pequenas composições e acompanhamentos; • Aplica conceitos, códigos, convenções e símbolos utilizando a voz, instrumentos acústicos, electrónicos, e as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) para a criação de pequenas peças musicais partindo de determinadas formas e estruturas de organização sonora e musical; • Regista em suportes áudio e vídeo as criações realizadas para avaliação e aperfeiçoamento.
Culturas musicais nos contextos	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhece a música como parte do quotidiano e as diferentes funções que ela desempenha; • Identifica estilos, épocas e culturas musicais diferenciadas e os contextos onde se inserem; • Recolhe informação sobre processos vários de criação e interpretação de diferentes tipos de música.

Quadro 5 – Os organizadores do ensino da música no 1º Ciclo (adaptado de Vasconcelos, 2006: 9)

O quadro 5 permite-nos compreender como pode o professor do 1ºCEB organizar e contextualizar as várias situações de aprendizagem musical. Como verificámos na figura 7, da página 117 a articulação entre os quatro organizadores desenvolve-se através de actividades que vão envolver os três domínios: Ouvir – Interpretar – Compor, que como verificamos, estão presentes neste quadro acima apresentado.

Assim, a prática do canto constitui a base da Expressão/Educação Musical no 1º ciclo do Ensino Básico, sendo a actividade de síntese na qual se vivem momentos de profunda riqueza cultural e estética. É o primeiro instrumento com que as crianças vão entrar em contacto.

Através do movimento corporal – jogos de roda e danças –, as crianças desenvolvem aspectos relacionados com a lateralidade e percepção motora importante para o jogo rítmico. Daí que os instrumentos Orff, ou outros, entendidos segundo Carl Orff, como o prolongamento do corpo, são o complemento necessário para o enriquecimento artístico-musical que se quer desenvolver, neste grau de ensino.

Não podemos esquecer que as vivências musicais de conjunto são de grande riqueza, uma vez que os instrumentos desenvolvem as capacidades expressivas e criativas da música, mas também de rigor de execução e trabalho de conjunto. Por isso mesmo, rematamos, invocando Georges Snyders (1992:131):

“Desta forma, o ensino da música – e também, em muitos casos, sua ausência – tem um papel exemplar, por revelar que, onde a escola desiste, abandona o terreno, as disparidades de desempenho são terrivelmente mais violentas; é então que se sente necessidade de justificá-las com base num substrato natural. (...) um ensino renovado da música em toda a duração e em todos os tipos de escola tornar-se-ia, ao contrário, exemplar, estabelecendo que todos são capazes de sentir uma emoção artística e ter uma prática artística, mesmo se, como nas outras matérias, diferentes indivíduos progridam por caminhos diferentes.”

Ao organizar a estrutura referente ao ensino da música, o Ministério da Educação pressupõe que a linguagem musical pode agregar todas as outras áreas do currículo estabelecendo para isso uma dinâmica activa deixando, supomos nós, alguma liberdade ao professor de alavancar esta interligação de acordo com a sua orgânica e concepção.

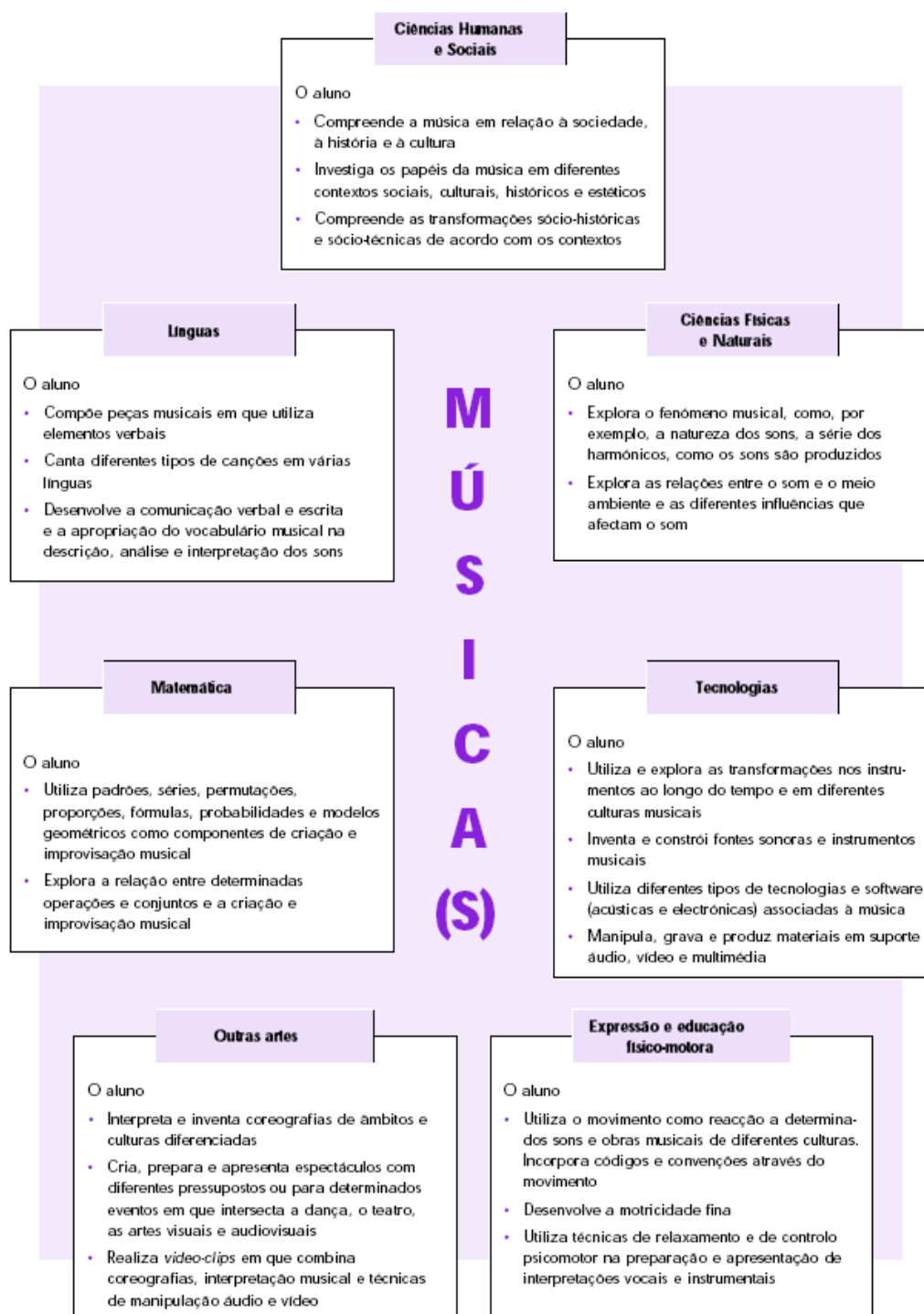


Figura 8 – A música no currículo (adaptado do CNEB-CE, 2001:169)

Observamos na figura acima como a música pode ser desenvolvida numa estreita articulação com os conteúdos de outras disciplinas, estabelecendo uma dinâmica activa geradora de diversas interações que vão enriquecer as aprendizagens dos alunos e as suas vivências. Desta forma, um determinado conteúdo pode ser abordado, não apenas dentro de uma disciplina, mas dentro de outras, conferindo-lhe um alargamento ao sentido de construção de

conhecimento, enriquecendo a aprendizagem; num trabalho que se pretende de cooperação entre disciplinas. Podemos antever, por um lado, o cruzamento de saberes e, por outro, o fortalecimento das aquisições, uma vez que a análise de um mesmo conteúdo facilita a sua consolidação e supera a fragmentação dos conteúdos e dos saberes; obtendo-se uma visão global do conhecimento.

A articulação vertical e horizontal com as diferentes áreas do currículo contribui para consolidar aprendizagens e alicerçar a formação da criança. Podemos dizer que a criança desenvolve o conhecimento musical na base de uma construção de relações com as outras áreas do conhecimento, identificando pontes de ligação e de diferenças, numa aprendizagem activa.

No nosso entender, esta possibilidade de articular conteúdos entre as várias disciplinas que compõe o currículo, desenvolve o exercício de reflexão e promove uma nova concepção que queremos antever para o professor, combatendo a objectividade melancólica e cristalizada dos conteúdos isolados.

Ainda dentro do quadro legal actual, temos mais três áreas não curriculares:

- *área de projecto* – visa a concepção, realização e avaliação de projectos articulando-se saberes de diversas áreas curriculares, de acordo com os interesses dos alunos;
- *estudo acompanhado* – que tem como objectivo a aquisição de competências que permitam favorecer a autonomia na realização das tarefas e aprendizagens dos alunos;
- *formação cívica* – espaço privilegiado onde se desenvolve a consciência cívica dos alunos, responsabilizando-os para desenvoltura crítica, activa em todas as experiências vividas em contexto escolar e na comunidade. (ME, 2004:11-18)

Depois de vários anos com este quadro caracterizador da escola do 1º ciclo, segundo o (GIASE, 2005) no ano lectivo de 2005/2006 existiam em Portugal no 1º CEB 6088 escolas unicamente com este grau de ensino: 1028 escolas tinham entre 5 e 9 alunos, 554 escolas entre 0 e 4 alunos, 788 escolas entre 10 a 14 alunos, 486 escolas entre 30 a 34 alunos, 479

escolas entre 15 a 19 alunos, 449 escolas entre 20 a 24 alunos, 350 escolas entre 25 a 29 alunos. O 1º CEB era também no ano lectivo de 2005/2006, o nível de ensino com maior número de alunos no Sistema Educativo em Portugal (467061 – 43,4%) e com um rácio aluno/turma de 17.6.

Desde 2006 que o Ministério da Educação a encerrou várias escolas com menos de 20 alunos, em todo o país, num total de 1500. Na perspectiva governamental, as crianças têm desta forma maior possibilidade de socialização com outras da mesma idade, podem usufruir de melhores recursos, de refeições escolares, de bibliotecas, de outras actividades como o Inglês, Desporto, Música, Informática e outras ocupações artísticas (GIASE 2006).

Podemos verificar a partir da leitura do relatório final realizado em Portugal sobre o ensino artístico (*Estudo de Avaliação de Ensino Artístico*, 2007:21), que os problemas existentes nesta área têm de ser enfrentados com base numa política transparente, o que não acontece, pois há anos que o Estado se demite das suas responsabilidades, segundo podemos deduzir do mesmo relatório.

1. “Uma legislação que foi sendo produzida ao sabor dos acontecimentos, pouco consistente, excessivamente atomizada e que não corresponde aos problemas de gestão do sistema”
2. (...)
3. Uma administração de certo modo prisioneira de uma legislação labiríntica, evidenciando dificuldades em gerir efectivamente o que é da sua exclusiva imпотência, limitando-se a seguir os acontecimentos e a garantir, de forma automatizada e burocrática, os financiamentos necessários para que as instituições vão rotineiramente funcionando”.

A Educação Artística, como houve oportunidade de ver, desenvolve-se actualmente articulada com quatro grandes áreas artísticas presentes nos três ciclos do ensino básico: a Expressão Plástica e Educação Visual; a Expressão e Educação Musical; a Expressão Dramática /Teatro; a Expressão Físico-Motora /Dança. No primeiro ciclo do ensino básico, onde se situa o nosso trabalho, as quatro áreas são trabalhadas, de forma integral pelo professor titular da turma, podendo o professor ser coadjuvado, por professores especialistas.

Podemos, ainda, dizer que a educação artística apresenta componentes sensoriais, cognitivas e psicomotoras importantes para o desenvolvimento equilibrado da criança e potenciadoras de

incrementar o sentido crítico, perante os trabalhos realizados neste âmbito. As crianças devem ter a capacidade de apreciar, fruir e criticar as produções artísticas; para isso devem estar familiarizadas com o trabalho artístico de forma sistematizada (Smith-Autard, 2002).

3.2.3 A situação actual nas Autarquias no ensino português

Ao longo destes últimos anos temos assistido a uma mudança nas instituições educativas, quer a nível local, quer mesmo ministerial. Na consolidação da democracia, os municípios consolidaram a sua contribuição na educação como parceiros responsáveis e promotores da vida cultural e educativa das populações, contribuindo para o desenvolvimento sustentado. A escola deixou de ser um depósito de crianças; requer dinâmica, acção, articulando-se com todos os seus agentes na promoção da aprendizagem activa e interactiva com tudo o que a rodeia.

Quando equacionamos o progresso de uma comunidade autárquica, referimo-nos às preocupações educativas uma vez que estas constituem um dos pilares principais do desenvolvimento local, regional e do país. As decisões tomadas na actualidade não se esgotaram no passado e nem se esgotarão no futuro; são o reflexo de uma sociedade cada vez mais exigente, estruturada e complexa.

A Lei nº. 159/99, de 14 de Setembro, já atrás referenciada, confere e estabelece o quadro de transferências de atribuições e competências para as autarquias locais, enquanto instâncias políticas de maior influência e democraticidade a nível local, como parceiro privilegiado no processo de decisão política e de administração da educação.

Segundo Sousa Fernandes (2000:35), “(...) a intervenção dos municípios na educação encontra-se fortemente implicada com o lugar atribuído ao município e às escolas no conjunto das instituições públicas dentro de uma escola basicamente encaradas como serviços educativos (...)”.

O art.3º do referido diploma transfere as atribuições e competências para a autarquia local, acompanhada de meios humanos, financeiros e de património, sem que haja um aumento de despesa pública global e sem prejuízo dos serviços e organismos da administração central.

Finalmente em 2003, para corrigir algumas lacunas existentes na lei anterior, é promulgada a Lei nº. 159/99, surge o Decreto-Lei 7/ 2003, de 15 de Janeiro, que regulamenta os Conselhos

Municipais de Educação e aprova claramente o processo de elaboração da Carta Educativa. A primeira alteração trazida por este Decreto-Lei é a de substituir o Conselho Local de Educação por o Conselho Municipal de Educação, que vai ter o objectivo de “(...) promover, a nível municipal, a coordenação da política educativa, articulando a intervenção, no âmbito do sistema educativo, dos agentes educativos e dos parceiros sociais interessados (...)” (Decreto-Lei 7/2003, de 15 de Janeiro).

Das várias competências do artigo 4º, destacamos o acompanhamento do processo de elaboração e de actualização da Carta Educativa, que a define como o instrumento, a nível municipal, de planeamento e ordenamento assim como de acordo com as ofertas de educação e formação, necessárias para desenvolver o processo educativo, das quais deve resultar uma estreita colaboração entre os órgãos municipais e os serviços do Ministério da Educação. Esta Carta Educativa vai possibilitar a ligação entre escolas combatendo o isolamento, racionalizando meios, espaços físicos e promovendo um maior intercâmbio e socialização entre professores e alunos. A par destas competências, os municípios podem ainda ter iniciativas de carácter interventivo não expresso na lei tais como:

- conceber e executar projectos educativos dirigidos aos alunos das escolas;
- promover acções de formação para professores;
- promover projectos conjuntos professores/alunos numa dinâmica que parece decorrer da assunção gradual de uma lógica de actuação estratégica de desenvolvimento das populações.

Regista-se ainda a construção de algumas infra-estruturas pensadas para, conjuntamente com as escolas do município, se estabelecerem projectos e parcerias valorizando a cultura e o desporto.

Podemos dizer que o Ministério vai partilhar com as Autarquias locais, a responsabilidade de consolidar e reforçar atribuições e competências ao nível do pré-escolar e do 1º CEB, através do conjunto de intervenções já esplanadas em cima.

Em 2006, o Ministério da Educação apresenta o programa de desenvolvimento do Inglês no 1ºCEB com tendência a alarga-lo a outras disciplinas: Educação Musical e Educação Física, com a ambição de ser para todos os anos do 1ºCEB.

Segundo o Despacho da então Ministra da Educação, Maria de Lurdes Rodrigues, é importante que a escola responda às necessidades sociais dos pais, não das crianças, numa dinâmica confusa, de alargamento do horário das actividades lectivas, chamando-lhe de actividades de enriquecimento curricular, garantindo “desenvolvimento pedagógico rico”, e pressupondo ser “aprendizagens complementares associadas à aquisição de competências básicas” (Despacho da Ministra da Educação 2006).

Para implementar estas medidas recorre às Autarquias, parceiras com responsabilidade desde há alguns anos e entrega-lhes as Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC), atribuindo-lhes competências nos vários graus de ensino até ao nono ano de escolaridade. Desde logo as Autarquias empenharam-se no desenvolvimento de actividades musicais ao nível do 1ºCEB, em horário extra-curricular, proporcionando um conjunto de actividades musicais, determinadas pelo conhecimento de música, sobre música e através da música. No entanto, como estas Actividades de Enriquecimento Curricular são de cariz facultativo, muitas crianças não as frequentam, fica assim comprometida a filosofia das AEC ao nível do ensino da música.

3.3 Formação e identidade profissional do professor do 1º CEB

Deparamo-nos actualmente com várias alterações que conferem ao professor uma maior exigência profissional para assegurar o processo de ensino/aprendizagem de modo a dar resposta às expectativas sociais e políticas, assim como desenvolver de forma coerente e sustentada a sua progressão enquanto docente.

Day (2001) alega que para os futuros profissionais docentes serem capazes de enfrentar as vicissitudes crescentes no campo da educação, só o conseguirão através de uma formação inicial rigorosa e credível, comprometendo-se, desta forma com a educação e ao mesmo tempo empenhando-se no próprio desenvolvimento profissional e pessoal. A crescente modificação e reorganização, da formação inicial e a necessidade contínua de formação em exercício tem ajudado os professores, a trabalhar de forma mais cooperante entre pares, promovendo o trabalho reflexivo e colaborativo. Esta relação entre a formação inicial e a formação em exercício é uma constante importante para o desenvolvimento dos profissionais docentes como nos têm demonstrado vários investigadores.

Aludimos a Esteves (2002:112), para lembrar a complexidade da formação de professores que hoje é exigida para dar resposta a todas as interacções que:

“(...) só se compreende num cenário mais alargado do qual é tributário e onde avultam: a) As concepções sobre finalidades da educação e do ensino, do currículo e da aprendizagem dos alunos que tendem a prevalecer num determinado momento ou período de tempo; b) A concepção de escola para a qual o professor se prepara e onde se desenvolve profissionalmente; c) As concepções de profissionalismo, profissionalidade, profissionalização e carreira dos professores (...)”.

Day (2001) alerta ainda para o perigo do individualismo docente, fonte de resistência à inovação no ensino que advém da formação inicial, incutindo no docente que a privacidade é uma opção segura.

Corroboramos Day (2001:129), quando este investigador diz:

“(...) se a cultura do individualismo não for complementada com oportunidades de desenvolvimento profissional, através da partilha, do conhecimento, da sabedoria (...) através dos quais possam ser testadas as visões perfilhadas sobre o que é considerado um bom ensino, em função das realidades individuais, então há pouco a esperar do desenvolvimento profissional contínuo (...)”.

Sebastião (2007:199) realça ainda o importante papel das “(...) instituições de formação de professores, no sentido de serem capazes, elas próprias e em interacção com as escolas cooperantes, conceberem e realizarem uma articulação para formarem bons professores, criativos e autónomos e que reflectam sobre a sua *praxis*”.

Também Isabel Alarcão, já em 1997, afirmava que a formação inicial é um dos aspectos mais importante na formação dos futuros professores, contudo deve ser enriquecida, encorajada e complementada através da formação contínua em exercício, em diferentes domínios e níveis de acordo com as necessidades de cada professor desenvolvendo trabalho colaborativo, onde manifestamente se trocam ideias, conceitos e partilham experiências metodológicas. Ainda dentro deste conceito de formação contínua, Alarcão (2001:21-22) considera o professor detentor de:

“(...) um espírito de pesquisa próprio de quem sabe e quer investigar e contribuir para o conhecimento sobre a educação. Mas ao mesmo tempo, esta atitude e actividade de pesquisa contribui para o desenvolvimento profissional dos

professores e para o desenvolvimento institucional das escolas em que estes se inserem, escolas que, tal como os professores se devem tornar reflexivas (...)”.

Não há dúvida que a escola do 1º ciclo é, hoje, um espaço em transformação, com convulsões políticas, sociais e estruturais, onde se centra o eixo fundamental, na sua história, identidade e afirmação – o professor – garantindo a polivalência das várias áreas disciplinares e não disciplinares. A escola primária, presentemente designada de escola do 1ºCEB, teve um percurso conturbado em Portugal, gerando nos professores implicações, inquietudes e desânimo. Surge, assim, a necessidade de repensar a formação dos professores.

A profissão de professor do 1º ciclo decorre de todo um percurso sócio-histórico com diferenciadas matrizes. Muitos autores referem que as condições iniciais de trabalho são muitas vezes caracterizadas: pela insegurança; pela instabilidade e pelo isolamento tornando-se geradoras de ansiedade e constituindo condições opressivas contrárias às necessidades de um desenvolvimento profissional harmonioso, acrescentando que a estrutura da carreira não considera as necessidades intrínsecas ao desenvolvimento pessoal diferenciado, mas potencialmente equivalente em todas as etapas do docente. Deparamo-nos com dois aspectos importantes, apresentados a seguir e, que marcam ao longo dos tempos, a actividade docente, não obstante se verificarem alterações pontuais:

- uma que se caracteriza pelo isolamento na acção pedagógica, pela cristalização e resistência às mudanças;
- outra, que se alicerça na partilha de experiências e no trabalho colaborativo, que se caracteriza pela abertura em relação às mudanças, pela capacidade de contextualizar situações, posições e acontecimentos e pela vontade de intervir nos processos (Cavaco, 1993).

Revisitando alguns estudos feitos por Nóvoa e Finger (1998), Cavaco (1993), Bueno, Catani e Sousa (2000), verificamos que, para desenvolver uma transformação da realidade docente é necessário que os professores encontrem condições favoráveis para a reflexão, investigação e avaliação do seu trabalho.

Ainda, para Lopes, Ribeiro, Machado, e Sá (2005), no âmbito da análise da identidade do professor do 1º CEB, a percepção do currículo de formação inicial é menosprezado e percebido em termos de disciplinas havendo ao mesmo tempo uma valorização do

currículo informal e insistentes referências ao carácter prático versus carácter teórico. Entre os anos 70 e 90, Lopes, Ribeiro, Machado, e Sá (2005) identificam que a formação docente se foi tornado mais académica que profissional e que a qualidade científica da formação havia melhorado; em oposição, pioraram drasticamente as condições de aprendizagem informal bem como o clima de formação. Perante estes resultados consideram que a formação inicial tem que aliar a qualidade científica à qualidade pessoal e social do processo de ensino/aprendizagem.

Para compreendermos melhor e reflectir acerca da identidade dos professores do 1ºCEB e das suas dinâmicas relacionais com a profissão Lopes, Ribeiro, Machado, e Sá (2005:3) referem que:

“(…) no 1ºCEB, onde a rotina excessiva da acção é a principal expressão da identidade destes professores, uma crise cuja dinâmica se traduz no dilema de “querer mudar e não mudar”, a reflexão a investigação e a construção de novas identidades, têm passado, sobretudo, pela construção de novas relações profissionais, onde a avaliação vai contribuir seguramente para consolidar os novos paradigmas (de si consigo, com o grupo e com a organização).”

Segundo Serpa (1995), um estudo sobre os critérios de avaliação no 1ºCEB, constata, a existência de um estatuto ambíguo, o das Expressões: são muito valorizadas em termos de finalidades e de intenções pedagógicas, mas na prática, nem sempre transparece a importância a elas inicialmente atribuída (Serpa, 1995: 152-153). Ainda acerca da avaliação é de notar, segundo o mesmo estudo, que a avaliação não se reporta a todas as áreas do currículo oficial, antes incidindo apenas nas áreas consideradas básicas: Língua Portuguesa, Matemática. Paralelamente as Expressões (física, plástica e musical) assim como o Estudo do Meio não mostram ser áreas selectivas.

3.3.1 O contributo dos politécnicos para a formação dos professores

Em 2001 no Currículo Nacional (DR, 2001), a Música faz parte da Educação Artística incorporada com a Físico-Motora; Drama e Plástica. Verifica-se que os professores continuam pouco confiantes em leccionar esta área importante do currículo (Bresler, 1993; Milles, 1991; Mota, 2001).

Recuperamos Lopes, Ribeiro, Machado, e Sá (2005), para reforçar a ideia que os Institutos Politécnicos contribuem em grande parte para a diversidade formativa dos professores, na

equidade do acesso à formação, na melhoria dos mecanismos de avaliação, valorizando desta forma a profissão docente. O aumento da qualidade na formação dos professores é determinante para a empregabilidade, estabelecendo, nesta altura, uma forte ligação com vista à promoção da literacia no campo educativo.

No quadro da formação de professores, os politécnicos vão privilegiar as áreas das Ciências da Educação, da Expressão e Comunicação e das Experiências. Dá-se ênfase à prática pedagógica, contribuem para criar condições a imbricar a relação entre as cadeiras teóricas no desenvolvimento dos processos das práticas. Em nossa opinião, é a prática pedagógica que vai contribuir para uma articulação complexa mas enriquecedora do orientando com o orientador, situação nova, uma vez que, nos cursos do antigo Magistério Primário, essa relação não acontecia. A condição de orientador vai desenvolver no futuro professor condições inerentes à sua vida como futuro professor, obrigando-o a desenvolver metodologias e coordenação de todo o processo, utilizando técnicas diversificadas de forma coadjuvada, de forma programada pelos outros docentes. É nesta altura essencial que o futuro professor desenvolve relações de reflexão, cooperação e articulação pedagógica com os seus pares, equilíbrio esse, que vai ser fundamental para a sua *praxis* futura.

Corroboramos Ferreira e Mota (2009:79)

“(…) a prática pedagógica tem como objectivos fundamentais a aquisição e desenvolvimento de competências ao nível do conhecimento da escola e da comunidade educativa, a aplicação integrada e interdisciplinar dos conhecimentos adquiridos e o domínio de métodos e técnicas, relativos ao processo ensino/aprendizagem, ao trabalho em equipa, à organização da escola e à investigação educacional. A concretização da prática pedagógica realiza-se através de actividades diferenciadas, em períodos de duração crescente e de atribuição de responsabilidade acrescida, em dimensões de observação – análise, cooperação – intervenção e responsabilização pela docência, integrando de forma coordenada os docentes das ESE e os professores das escolas primárias seleccionados segundo critérios definidos (...)”.

Consideramos também importante a reflexão da formação inicial relativamente na área da educação artística, onde se situa a Educação/Expressão Musical; no entanto, ao nível do 1ºCEB, a formação para leccionar neste grau de ensino é generalista e consequentemente não encontramos preocupação diferenciada ou privilegiada neste campo. Consideramos, corroborando Alarcão et al (s/d: 2), que “(…) a formação de professores para outras áreas – de

que é exemplo flagrante o caso da educação artística (...)” necessita de uma maior atenção, contribuindo para facultar aos futuros professores melhores ferramentas de trabalho para leccionarem esta área do currículo. Sabemos que neste grau de ensino a responsabilidade é de um só professor, mas que pode ser coadjuvado em áreas especializadas (Lei de Bases, Artº 8º-1-a), possibilidade que não é rentabilizada, “exceptuando a vertente do ensino especial” (Alarcão et al s/d:4), o que não compreendemos, atendendo à organização dos Agrupamentos e consequente disponibilidade de professores especialistas nas diversas áreas do currículo ao nível do 1ºCEB. Dado que não há especialização na formação inicial do professor do 1ºCEB não compreendemos porque não se dá cumprimento ao estipulado na Lei de Bases conforme o seu Artigo 8º, recordado anteriormente.

Independentemente do que o professor lecciona, evocamos Leite (2005:372), para defendermos que

“(...) a formação se deve apoiar numa organização e numa estratégia que favoreçam o contacto com a diversidade de situações e de pontos de vista e a mobilização em condições reais dos conhecimentos construído e/ou aprofundados. É portanto uma formação que não despreza os conhecimentos, mas que não termina na sua aquisição, pois tem como mira desenvolver competências no agir e para o agir (...)”.

O que pretendemos sustentar é que o professor desenvolva concepções de autoformação, de trabalho colaborativo, de reflexividade profissional capazes de gerar competências de inovação através da experiência, sabendo que por base esteve sempre a formação inicial que não se reduziu ao princípio básico, mas que se consubstanciou na progressão individual de cada profissional docente e que se materializa no conhecimento dos seus alunos e na diversidade de olhares e saberes. Subjacente a esta concepção, estão os princípios de Schön (1992) e de Nóvoa (1992) com as quais concordamos, quando nos trazem à luz nas suas reflexões, as mudanças interactivas que se operam nos profissionais docentes, apostando um novo conceito de formação dos professores, uma nova concepção das suas práticas; apostamos nestas práticas nas constantes que desenvolvidas de forma a construírem uma identidade assente na reflexividade, na condução dos saberes e de modo a evocarem a formação em exercício e na auto-formação, para complementarem as suas intervenções.

No campo do ensino da música, a contribuição dos politécnicos deu-se ao nível dos professores do 2º CEB uma vez como já referimos anteriormente que o professor do 1º CEB é generalista; não obstante esta situação, Santos (2006:52) refere que

“(…) o valor da educação musical – assim como o ensino das artes em geral – não se limita ao prazer da exaltação dos sentidos ou no prestígio trazido pela habilidade em tocar algum instrumento, (...) mas em assegurar um lugar para a música no contexto escolar, sabendo que não é tarefa fácil (...)”.

Mais importante do que ter uma formação inicial especializada no campo da música para o 1ºCEB, é nas cadeiras que são ministradas nas Escolas Superiores de Educação, para a formação de professores do EB, que importa lhes sejam proporcionadas interacções com as concepções actuais de educação, de educação musical, de música, de escola e de currículo; em síntese, ao disponibilizarem-lhes as ferramentas básicas, fomentam também a capacidade crítica e reflexiva, libertando o futuro professor de constrangimentos e de atitudes passivas.

Desde há muitos anos que a investigação sobre os professores generalistas e a forma como desenvolvem o currículo no ensino básico, com particular atenção para a forma como leccionam os conteúdos de música, vem ocorrendo. A constatação de que os professores generalistas não integram os conteúdos de música, nas suas práticas educativas, constitui uma lacuna no currículo difícil, de colmatar. A formação dos professores do ensino básico com enfoque na parte musical tem sido amplamente analisada por Bellochio (2003; 2002; 2001), em diversos trabalhos. Esta investigadora tem enfatizado para a necessidade da formação generalista bem como a formação contínua, constituem uma aclaração para o professor colmatar, tanto a falta de confiança como de conhecimentos, factores que em parte contribuem para o desinvestimento desta área obrigatória do currículo. Também para Figueiredo (2007; 2004), a formação ou a falta dela, condiciona as práticas do professor generalista, no campo do ensino da música.

Constatamos que, na literatura brasileira como na mundial, as preocupações são idênticas; no entanto, não se vêem semelhanças em Portugal, ao analisar a literatura portuguesa neste campo. Corroboramos Spanavello (2003), Spanavello e Bellochio (2005) bem como Souza (2003; 2002), nas preocupações com a formação dos professores generalistas, com as suas práticas e com a não inclusão do ensino da música, linguagem importante para o desenvolvimento da criança. Uma vez que em Portugal constatamos essa lacuna na formação

de professores bem como a dificuldade de chamar para o debate a pertinência do tema, consideramos importante dar relevo à actualidade destas problemáticas e para elas chamar a atenção, no intuito de as trabalhar e, assim, conseguir ultrapassar as situações deficitárias apontadas.

3.4 Práticas e concepções dos professores

3.4.1 A auto-formação como via para a excelência

Para reflectirmos sobre a auto-formação dos docentes, invocamos Teixeira (2004:51), que alerta para o facto de que

“(…) a concepção é uma síntese de conhecimentos e de crenças cuja organização conceptual é assumida de forma táctica e adoptada de forma não racionalizada – já que os sujeitos não reconhecem as razões que a suportam, porque resulta de uma elaboração relativamente espontânea e de um funcionamento não reflexivo, quanto aos seus fundamentos e implicações, não conscientemente articulada – não reconhece como sistema, ainda que possam existir relações de articulação ao nível dos conteúdos e não profundamente consciencializada – apesar de permitir representar e interpretar os processos psicossociais e pedagógico-didácticos do exercício da função docente (...)”.

Lembramos ainda que o pensamento do professor, na óptica de Teixeira (2004: 54), “(...) não é um resultado de uma história pessoal e de um estado psicológico do indivíduo, é também o resultado de um processo negociado e interactivo entre indivíduos (...)”.

Nesta perspectiva da construção do pensamento do professor que vai levar à construção das suas concepções, construções cognitivas, crenças, relativas ao ensino/aprendizagem, é importante compreendermos que as concepções podem ajudar a promover as mudanças necessárias neste sector profissional tão complexo e peculiar.

Podemos fazer uma breve alusão aos estudos com enfoque no pensamento do professor que surgiram na década de setenta (Clark e Yinger, 1979); estes autores contribuíram em grande parte para compreender a importância da planificação no processo de ensino/aprendizagem bem como do seu agente principal – o professor – centro activo deste processo. Estes autores afirmam (1979:11) que:

“(…) research on teacher planning has brought together many of the concerns and issues that have been separately pursued by researchers on curriculum, researchers on instruction, and researchers on classroom management (...) teachers, when planning, do not seem follow the linear model that is often prescribed in teacher training and curriculum planning (...)”.

Sabemos que o professor, enquanto profissional busca ao longo da sua vida, o conhecimento, a inovação, a adaptação a novas situações, numa constante promoção do ensino/aprendizagem. São vários os trabalhos que abordam esta temática pertinente; Gimeno Scrístán (2000:100) refere o professor como agente que elabora teorias reflexivas sobre as suas práticas, atribuindo-lhe significados.

Sabemos, também, que as práticas dos professores se vão construindo e derivam das suas concepções de ensino, do sistema, do currículo e da forma como este é abordado, numa atitude reflexiva, dinâmica complexa e cheia de peculiaridades.

A este propósito, é pertinente retomarmos as três principais razões apontadas por Teixeira (2004):

- reformas têm passado ao lado do contexto pedagógico dos professores;
- ausência de qualidade na formação quer inicial quer contínua dos professores;
- dificuldade dos professores em mudarem as suas concepções pedagógicas, condicionadas por hábitos, há muito enraizados.

Consideramos que as duas primeiras são extrínsecas à vontade do professor e que não se encontram directamente ligadas à sua responsabilidade, mas a última está intimamente ligada à forma como o professor percepção as suas práticas e como pode alterar concepções enraizadas.

Por seu lado, Pérez Echeverría, Mateos, Scheuer, Martín, num estudo sobre “Enfoques en el estudio de las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza” dizem-nos (2006:77) que há

“(…) una cierta consistencia entre la forma en que los profesores perciben que aprenden y el modo en que conciben la enseñanza, de manera que la adopción de un enfoque profundo de aprendizaje parece ir asociada a una concepción de la enseñanza como facilitación del aprendizaje y no como transmisión de conocimiento (...).”

Os autores invocados, ainda a este propósito, lembram-nos que (2006:78) “(…) si hablásemos con un profesor sobre métodos de enseñanza, seguramente también podríamos encontrar que nos habla de la importancia de los conocimientos previos (...)”.

Compreendemos, pois, que para o professor desenvolver a sua actividade profissional de forma consistente tem que encontrar as ferramentas necessárias para entender as suas concepções de leccionação, modificá-las se necessário, ou então, entendê-las como teorias implícitas da sua actividade profissional reflexiva e autónoma.

Cremos, assim, que a análise reflexiva da prática quotidiana dos professores poderá levar-nos ao encontro da nossa identidade profissional imprescindível para compreendermos as nossas concepções sobre o ensino/aprendizagem. Constatamos que neste processo de ensino/aprendizagem, as concepções que os professores têm são indissociáveis da sua prática docente e emergem do conhecimento na acção.

Buscamos algumas ideias estudadas em Pérez Echeverría, Mateos, Scheuer, Martín (2006:82) e que estão na base da condução profissional dos professores:

“(…)

- 1- a planificação;
- 2- os pensamentos e as decisões que tomam;
- 3- (...)”.

Apesar de ser esta a ordem que está na base deste estudo de Pérez, Echeverría Mateos, Scheuer, Martín (2006), como investigadora, consideramos que os pensamentos e as decisões que tomam vão incorporar as planificações que fazem, havendo portanto uma inversão que se ajusta às concepções que mantêm.

A partir desta indicação, deduzimos que o pensamento do professor, as suas decisões metodológicas e as suas opções fazem parte do processo de ensino/aprendizagem visto como um todo e desenvolvem-se porque inevitavelmente o professor é um profissional reflexivo como nos refere Schön (1991) entre os vários estudos que desenvolveu sobre esta temática. Este investigador considera ainda (2000:IX) que há uma relação entre conhecimento e prática, importante para uma postura dinâmica do professor, numa auto-formação baseada na “(...) reflexão na acção (...) procurando reflectir o que fazem, enquanto o fazem (...)”, de forma a promover o pensamento crítico, capaz de gerar mudanças que, por seu lado, podem levar a novas estratégias de actuação. Podemos mesmo pensar que é capaz de sistematizar o conhecimento, de reestruturar estratégias de acção; para além destas duas ideias: “o conhecimento na acção” e “a reflexão sobre a reflexão na acção”. O “conhecimento na

acção”, remete para aquele conhecimento que leva o professor a assumir-se como mobilizador do desenvolvimento da prática docente. Se estas acções forem desenvolvidas conjuntamente, com vários professores, consideramos que elas são potenciadoras de mudanças nas práticas e nas concepções que os professores vão fazendo sobre os vários domínios das suas práticas.

Por último, “a reflexão sobre a reflexão na acção”, uma projecção para novas práticas, mais arrojadas, mais libertadoras e incentivadoras para os alunos. Podemos ilustrar com uma observação de Schön (1987:41) “(...) Mi reflexión actual sobre mi anterior reflexión en la acción comienza un diálogo de pensamiento y acción a través del cual me voy convirtiendo en un profesional más diestro”. Compreendemos o sentido de competência que este autor quer fomentar nos docentes como forma de não cristalizar a imagem do docente, sempre tão fragilizada socialmente.

A atitude responsável implica um comprometimento pessoal na busca de perguntas e de respostas, na reflexão sobre as implicações e consequências na educação e daí recorrente na aprendizagem dos alunos. Podemos concluir que, para Schön (1987, 1991, 2000), o mais importante no papel do professor é a condução na ajuda a aprender e na sistematização do pensamento reflexivo e crítico, capaz de ensinar qualquer conteúdo de forma motivadora e entusiasta.

Podemos sintetizar, segundo a visão de Freire (2007:22) que “(...) a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blablablá e a prática, ativismo (...)”. Ao desenvolver a reflexão crítica sobre a prática, o docente está a desenvolver competências importantes para resolver, na sua actividade profissional, todas as situações que possam advir. O professor não pode incrementar aquilo para o qual não está preparado, ou as suas concepções o condicionam de desenvolver.

Concluimos, pois, corroborando Alsina (2007:30), quando afirma “(...) el profesorado debe ser competente en las competencias que se espera que adquiera su alumnado (...)”.

3.4.2 A importância das concepções no desenvolvimento dos professores para o ensino da música

É importante, para o desenvolvimento deste trabalho, compreendermos as concepções dos professores do 1ºCEB, relativamente ao ensino e aprendizagem da educação/expressão musical. Como nos diz Oliveira (2000:2), segundo um trabalho sobre as concepções dos

professores de música e dos materiais didácticos utilizados, importa ter em conta os conteúdos programáticos, ressaltando a sua importância para o processo de ensino/aprendizagem e não esquecer o papel o professor como agente principal deste processo.

Del Ben (2000:201), num trabalho desenvolvido no Brasil, sobre o conhecimento do professor sobre as práticas pedagógicas lembra-nos que

“(...) o planeamento de ensino dos professores, os processos mentais envolvidos no ensino (reflexão, tomada de decisões, solução de problemas, etc.), a natureza e especificidade do conhecimento disciplinar e suas representações durante o ensino, bem como a natureza do contexto institucional, social, e cultural e suas influências sobre concepções e práticas de ensino.”

Estas palavras levam-nos a compreender melhor este grupo profissional e os diferentes aspectos das suas práticas profissionais. Os diversos trabalhos de investigação, nesta área das concepções dos professores (Del Ben, 2000; 2001), contribuem para fundamentar as nossas visões sobre este assunto, as quais passam por enfatizar a relevância não só do *saber* como também do *saber fazer*.

Numa visão holística sobre as concepções dos professores, do estudo de Oliveira (2000:11), salientamos a pertinência dos seus contributos; por um lado, a capacidade dos professores em interpretar a realidade em que actuam e, por outro, a forma como constroem as suas práticas pedagógico-musicais, pelo recurso à construção de materiais didácticos que explicitamente vão ao encontro dos sujeitos aprendizes, tendo em mente responder aos seus interesses e necessidades, promovendo deste modo oportunidades para a construção de aprendizagens interessantes e significativas.

Podemos, pois, afirmar que muitos professores constroem os materiais didáctico-musicais, com os seus alunos, numa demonstração de vontade de contrariar a corrente, de inovar, de apesar das lacunas de formação, as concepções do que devem fazer são superiores, enriquecendo-se cientificamente e pedagogicamente, mas acima de tudo contribuindo para o desenvolvimento holístico da criança, numa dinâmica de dar e receber, cada vez mais importante na construção do futuro homem inserido numa sociedade económica, cada vez mais agressiva e competitiva.

Reconhecemos, no entanto, a existência de alguma resistência, em desenvolver o currículo de música, por parte de alguns dos professores da nossa amostra, pela carência de formação

inicial, em exercício, mas também pela construção profissional que o professor vai fazendo ao longo da sua carreira profissional, na qual as suas concepções relativas ao ensino e à aprendizagem da música não são favoráveis ao seu desenvolvimento. Registamos também a ausência de qualquer referência à construção de materiais específicos às situações em que se implicam.

Partindo da análise de alguns estudos existentes neste campo e na área da música (Del Ben, 2001; Beineke, 2000; Spanavello, 2003; Lopes, 2010), constatamos que os resultados podem sempre motivar as entidades educativas centrais ou locais para colmatar as lacunas da formação inicial, desenvolvendo formação contínua no campo da música, levando assim os professores a construir os recursos suficientes para leccionar esta parte do currículo, fundamental para todo o desenvolvimento da criança.

A pesquisa desenvolvida por Spanavello e Bellochio (2005:97) veio mostrar que as concepções dos professores não especialistas de música, não reconhecem importância à leccionação desta área, nem aos elementos inerentes às práticas musicais tais como:

- criatividade;
- percepção;
- afinação;
- ritmo.

Para desenvolver os conteúdos musicais, consideramos que é necessário que os professores implementem um trabalho colaborativo e reflexivo entre pares, como forma de contribuir para colmatar as dificuldades que vão encontrando e que vão construindo ao longo da sua vida profissional. Em nossa opinião, a possibilidade de mudança nas concepções dos professores relativamente ao desenvolvimento do ensino da música no primeiro ciclo poderá estar na formação contínua e também na capacidade de abertura, bem como na alteração da sua *praxis* através da criatividade com que articulam os vários conteúdos disciplinares.

Temos constatado ao longo deste trabalho bem como ao longo da nossa experiência, como investigadora, que os professores dão pouca ênfase ao desenvolvimento específico desta área de ensino, reduzindo-a muitas vezes a momentos pontuais ao longo do ano lectivo. Corroboramos Lopes (2010:247) quando afirma que

“(...) através da formação complementar, como cursos de formação continuada e oficinas, o professor unidocente pode tornar a música mais presente na sua prática escolar e reflectir sobre sua prática, (re)definindo funções, objectivos, e concepções sobre a música nos anos iniciais (...)”.

Na nossa óptica, como professores, assumimos a responsabilidade de um conhecimento aprofundado no que aos conteúdos programáticos diz respeito – o *saber* em música, mas não podemos esquecer que, ao longo da nossa carreira, temos de nos manter actualizados, assim como construir um *saber profissional* que, em muito contribui para a aprendizagem significativa dos alunos, se tivermos em conta os contextos em que nos vamos integrando assim como a diferenciação que as especificidades cognitivas e afectivas dos alunos exigem.

Assim sendo, é importante referirmos que uma forma de combater o isolamento dos professores do 1º CEB, nomeadamente para trocar experiências e recursos, concretizando o ensino da música nas escolas do ensino básico é o projecto Comunidade Virtual de Educação Musical, que interage com os pares dando resposta aos problemas sentidos na prática como nos apresenta Inácio (2007:42)

“(...) acredita que este projecto permite uma aprendizagem contínua e é um complemento da formação. (...) timidamente educadores de infância e do 1º CEB acederam a esta comunidade à procura de pistas para ensinar a linguagem musical no seu trabalho docente”.

A Escola Superior de Educação de Lisboa tem desempenhado um papel fundamental no desenvolvimento deste projecto com a parte logística e tecnológica de apoio, bem como a manutenção de um canal de partilha com os ex-alunos futuros professores do ensino básico. Incorporado neste projecto surge um outro “Projecto Teia Musical” do qual constitui um contributo na construção de recursos pedagógicos de apoio aos docentes do ensino básico, para o desenvolvimento da linguagem musical na sua prática docente.



Sistematização: uma visão do ensino da Música da actualidade

Ao longo deste capítulo verificámos profundas alterações, algumas que transitaram da pós-revolução de 1974 e dos anos imediatos; de novo, referimo-nos ao papel das Autarquias com um programa de enriquecimento pedagógico e a implementação da Carta Educativa. Continua, assim, por acção complementar, o combate ao isolamento, ao analfabetismo e ao abandono escolar, promovendo o desenvolvimento local, cultural e artístico. Reiterando a abertura às recomendações da OCDE e da EURYDICE, o respeito pela diversidade cultural e a preocupação com o desenvolvimento estético impõem-se.

Outras alterações, que já ocorreram nestes últimos anos, relativamente à formação de professores, especificamente a formação contínua, em que se pretende para o professor uma tomada de consciência relativamente ao seu empenho no acompanhamento das mutações, que ocorrem ininterruptamente. Por outro lado, há também a necessidade da percepção das novas concepções que, inevitavelmente, o professor é chamado a desenvolver, para ultrapassar dificuldades; a reiterar esta necessidade sentida, evidenciamos algumas situações que advêm de novas conjunturas políticas, sociais e económicas, as quais pela sua natureza implicam também mudanças no desempenho profissional do professor.

Assim sendo, pensamos que este mapa conceptual ilustra toda a problemática desenvolvida neste último capítulo deste trabalho.

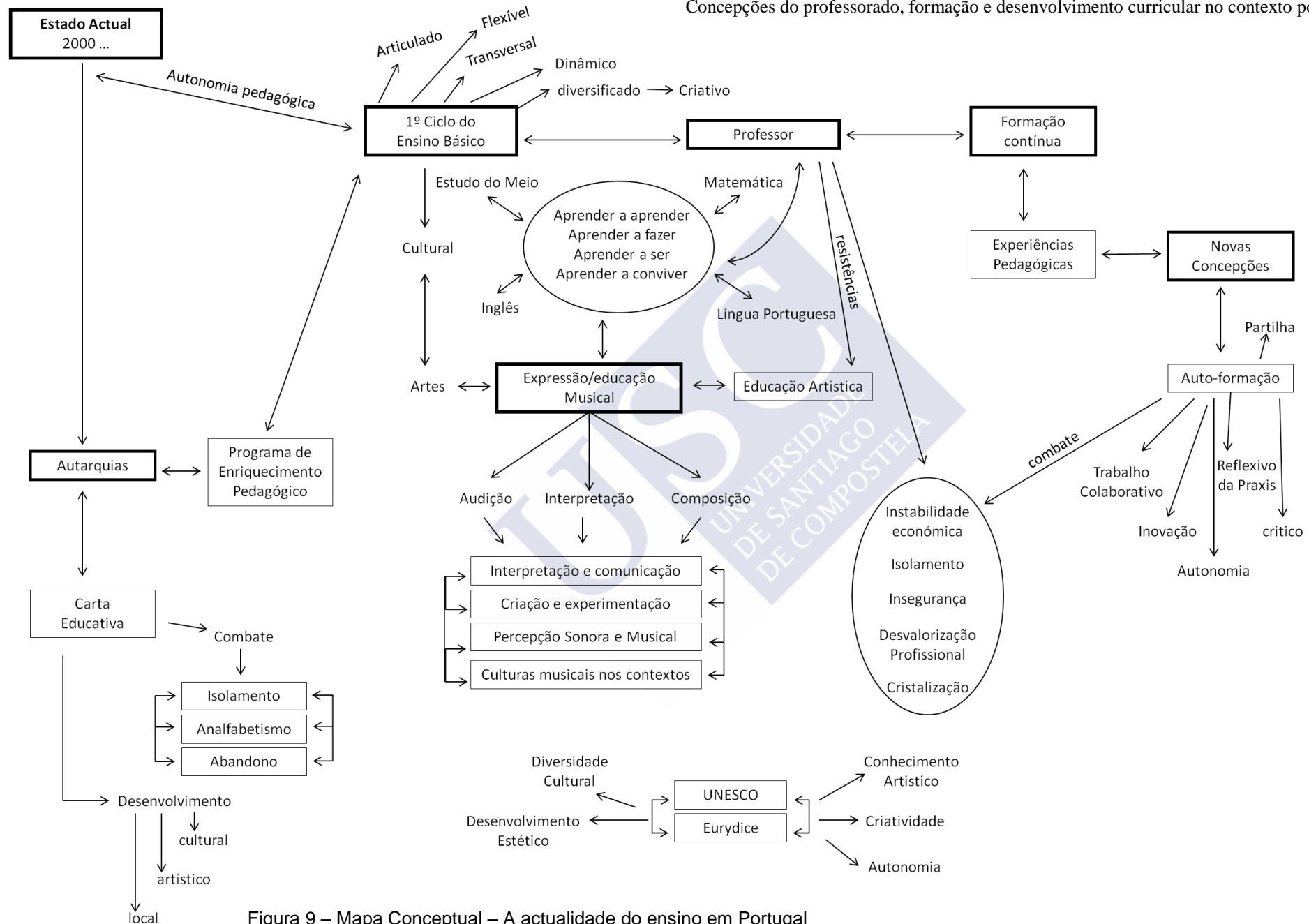


Figura 9 – Mapa Conceptual – A actualidade do ensino em Portugal

Considerações finais

Este é o ponto de reflexão sobre o que pretendemos com o desenvolvimento destes três capítulos. Foi nossa intenção relembrar, sem pretensão exaustiva, que os momentos que marcaram a vida política e educativa portuguesa, tiveram reflexos marcantes ao longo dos tempos e que, de alguma forma, em nosso entender, marcaram e condicionaram a mentalidade do professor e da sociedade com responsabilidade nas questões educativas.

Procurámos revisitar os tempos históricos vividos sob a pesada herança do Estado Novo, período em que as medidas ministeriais tomadas, no que diz respeito à educação, trouxeram ao mundo escolar um forte retrocesso, quer no que concerne a formação do professor, na sua prática lectiva, passando pela forte legislação que pairava como um punhal pronto a deslizar por quem ousasse ser diferente. Isolados e tristes, incapazes de lutar contra as normativas e vigilância apertada de inspectores, demoramos quarenta anos, tempo demais, para dizermos “basta” de imposições, limitações e opressões.

Apesar de esse tempo estar, pessoalmente, a uma distância considerável, as recordações são claras porque oriunda das vivências familiares, das leituras e dos livros proibidos, das reuniões familiares e de amigos à luz das velas e das actas escondidas debaixo da palha das galinhas no galinheiro da casa da minha avó paterna. Não pretendemos romancear um trabalho que se quer científico isento de ficção, mas não podemos deixar de dizer que entendemos que os percursos de vida, os registos biográficos nos moldam também, e com isso desenhamos um caminho pessoal que, por influência familiar, está repleto de inquietude, reflexão e inconformismo da forma como o ensino e o professor foi ostracizado; todavia, por outro lado, a paixão leva-nos a revisitar este tempo da história recente portuguesa, para alterar e ultrapassar os condicionalismos da altura. Sempre vivemos atentos ao proibido, mesmo sendo a infância tempo de magia e despreocupação.

Os condicionalismos marcaram também a vida cultural portuguesa com repercussões ao nível musical nomeadamente no seu ensino, fortemente utilizado ao serviço da política da altura. Efectivamente, o ensino da música no ensino primário servia para desenvolver o aparelho fonador, fortalecer a caixa torácica, nunca serviu para desenvolver a musicalidade, o sentido crítico, a criatividade, ou a autonomia das crianças. Estas cantavam canções devidamente controladas nas letras e na melodia, para não corromper as mentes e para as controlar;

desenvolviam ainda a ginástica, fortemente utilizada pela Mocidade Portuguesa, organização de cariz militar, que o estado apoiava e incentivava.

Neste marasmo em que se encontrava a sociedade portuguesa, evidencia-se, numa atitude inconformista e vanguardista, a Fundação Calouste Gulbenkian, impulsionadora de acções ao nível da formação contínua dos professores, bem como no ensino da música e outras artes. Sem depender do estado, vai marcar a diferença e proporcionar aos professores a formação e o contacto com novas metodologias musicais, que há muito eram desenvolvidas e praticadas na Europa, assim como a formação contínua para os professores do ensino primário, algo que não era muito bem visto politicamente, uma vez que aos professores se tinha retirado a reflexividade, a autonomia e o sentido crítico para poderem fazer escolhas e tomarem decisões.

A movimentação de pequenos grupos de intelectuais e de políticos opositores ao regime, nunca pararam de lutar pela mudança. As pressões externas referentes às orientações no sector da educação, na formação inicial e contínua de professores na importância das expressões artísticas apertavam o cerco a Portugal e aos seus dirigentes.

Após quarenta anos de ditadura, Portugal consegue uma viragem política que vai alterar todos os sectores, um novo homem emerge e com ele se renovam a educação, a cultura e todos os outros ramos da sociedade. Os primeiros anos do pós revolução de 1974 foram conturbados não só pelas sucessivas (des)orientações legislativas mas também pelos vários governos.

Os fortes anos oitenta e noventa foram marcados pela reorganização da educação e dos seus intervenientes. A publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo em 1986 e a publicação do Decreto-Lei nº 340 de 1990 vem revolucionar todo o ensino. A escolaridade é alargada, o ensino da música organiza-se por e para todos os níveis de ensino e a formação de professores altera-se para sempre com a abertura das Escolas Superiores de Educação e consequente encerramento das Escolas do Magistério Primário.

Abria-se assim, como podemos constatar no segundo capítulo, uma nova construção de escola, educação e formação de professores. Agora, o ensino da música perspectivava-se no ensino básico com horário definido no currículo do aluno. Largou-se o canto coral com a carga fortemente politizada, e convida-se os professores a novas metodologias activas de ensino há muito, preconizadas, nos outros países da Europa.

No entanto, constatamos que as concepções que os professores desenvolveram relativamente ao ensino da música e à sua importância um handicap à sua leccionação.

Apesar de nos anos oitenta e noventa se apelar à escola cultural, à diversidade de metodologias, a formação contínua de professores é apresentada como um veículo para as novas concepções de professores e a forma mais eficiente de progredir na carreira.

As autarquias envolvem-se com papel mais interventivo nas políticas educativas, por se encontrarem mais próximas das populações e desta forma colmatarem as suas necessidades, assim como contribuir para a literacia cultural e educativa. Apresentámos o caso de maior impacto em Portugal, ao nível do ensino da música no 1ºCEB que é o da região autónoma da Madeira, onde desde os anos oitenta se lançou o programa mais ambicioso do ensino e prática da música.

No terceiro capítulo da parte teórica apresentamos o estado da actualidade centrado no professor e nas suas atitudes, na preocupação em construir um caminho de auto-formação colaborativa, uma vez que sozinho o professor não pode evoluir.

Sabemos que as motivações e as desmotivações são uma constante no percurso profissional, quaisquer que sejam as suas origens. Sabemos que, sem formação contínua, a vida profissional cristaliza e desagrega-se, com consequências graves para o aluno.

Preocupámo-nos em apresentar as investigações, que ao nível da música e da sua leccionação, acontecem em Portugal não obstante não as encontrar no âmbito do nosso trabalho.

As preocupações concentram-se no ensino especializado leccionado nos Conservatórios de música ou no ensino articulado.

Procurámos cobrir três períodos importantes para a análise das circunstâncias que levaram ao estado do ensino da música em Portugal a apresentar índices reduzidos na prática. Compreendemos que alterar as concepções que os professores constroem não é fácil de desmistificar.



Parte II: Componente empírica





Introdução

Consideramos que esta segunda parte é fundamental para o nosso trabalho, uma vez que, após termos definido o objectivo da nossa pesquisa bem como proceder a especificar o desenho de investigação, o processo seguido e as opções que fomos tomando, que fundamentou e trilhou o nosso caminho, é chegada a hora deste estudo empírico consubstanciado na análise dos instrumentos de pesquisa demonstraram-nos ou não as nossas preocupações e desassossegos.

Este é sem dúvida o culminar de vários anos de leituras e do percurso de vida enquanto investigadora e docente inquieta, reflexiva e apaixonada pela educação. Nesta aposta pessoal fomos acompanhados por ideias de autores como Day (2004); Díaz (2009); Fuentes (2002a); Lamas (2011); Montero (2005); Nóvoa (2009); Perrenoud (1993); Teixeira (2004) entre tantos outros que fizeram do seu percurso, um “emotivo canto” na sabedoria da educação.

Nesta análise, centram-se as nossas expectativas e a certeza de alertarmos para a mudança, quer das concepções sobre o ensino da música, quer nas concepções da forma como o professor do 1ºCEB desenvolve a sua *praxis*.

A nossa objectividade está acima da nossa emotividade ou crença sobre os dados. Pretendemos uma clara e rigorosa leitura dos dados que apesar de poderem originar vários trabalhos de grande interesse para o debate, olhamos como um todo que a qualquer momento podem ser segmentados de acordo com outras investigações que daqui possam ser desenvolvidas.

Temos a certeza de que um trabalho desta natureza nunca está concluído; no entanto, a nossa fundamental preocupação é de alertar para o trabalho que o professor generalista do 1ºCEB desenvolve e quais as implicações de deixar para trás, esta área do currículo, como é o ensino da música, por falta de condições laborais, isto é, a ausência de estímulos por parte do Ministério da Educação, por parte das Escolas, por vezes, também por parte dos próprios colegas e encarregados de educação. Nem sempre o querer do professor é suficiente para ultrapassar as condições de negligência e/ou as lacunas em termos de estruturação e organização da escola, para o realçar do contributo que as artes em geral, a música em particular, têm no desenvolvimento integral da personalidade humana.

Assim, organizámos esta Parte II do nosso trabalho com os capítulos quarto, quinto e sexto. No quarto capítulo, que intitulámos de “Problema, Processo e Metodologia de Investigação”,

apresentamos a fundamentação para o processo de planificação e desenho da investigação, e comentamos as razões do estudo; apresentamos e justificamos as opções e procedimentos metodológicos, aplicados aos instrumentos de recolha dos dados. No quinto capítulo, “Apresentação e Discussão dos resultados”, analisamos os dados, quer dos relatos de campo, quer dos questionários, consubstanciando com o que nos dizem os vários teóricos, investigadores e pedagogos. No sexto capítulo “Sistematização”, elaboramos um conjunto de reflexões gerais sobre os conteúdos desta parte empírica e que antecedem as “Conclusões e prospecções”.



4 Problema, Processo e Metodologia de Investigação

4.1 Origem, razões, problema, contextualização e objectivos da investigação

4.1.1 Origem e razões do estudo

Ao longo da nossa carreira como docente de Educação Musical do 2º e 3º ciclo do Ensino Básico, fomos identificando vários problemas relacionados com os conhecimentos de Música, ou a falta deles, quando os alunos chegavam ao 5º ano de escolaridade. Em vinte e dois anos de serviço, leccionámos, por várias zonas do país, nas Regiões Centro e Sul e verificámos sempre o mesmo problema; na chegada ao 2º ciclo, os alunos não tinham adquirido quaisquer conhecimentos musicais. Foi-nos dado constatar no início da leccionação que o primeiro contacto musical estruturado e sistematizado era no 5º ano de escolaridade. Sabemos, todavia, que o ensino da Expressão/Educação Musical está contemplado na Lei de Bases do Sistema Educativo Português e contemplada no Currículo Nacional do Ensino Básico; desta forma, os alunos deveriam estar dotados dos conhecimentos básicos musicais, à saída do 1º ciclo do Ensino Básico.

Passados quinze anos de experiência de leccionação, somos, confrontada como investigadora, no acompanhamento de futuros professores, orientando estágios em Educação Musical, pela Escola Superior de Coimbra, como professora cooperante. A constatação dos programas de Educação Musical, do currículo geral da formação inicial é agora uma preocupação inerente à função de orientadora, mas também uma forma de motivar e chamar à realidade do estado do ensino, dos futuros professores do 1º CEB. Dois anos mais tarde, vem uma nova experiência, desta vez na Universidade de Aveiro, num contexto diferente, mas também na implicação da construção de futuros professores, agora no acompanhamento da profissionalização em exercício, de professores com bastante experiência de leccionação, registando-se, no entanto, a ausência da componente didáctica. Corroboramos González e Fuentes (2011:58) ao afirmarem: “Los tutores y supervisores, como representantes de las formas de conocimiento experiencial y académico, y advertidos de las circunstancias en las que acontece el Practicum, serían los encargados de facilitar, orientar y ayudar en tan difícil travesía”.

Pensamos na formação profissional e mais concretamente na capacitação para o ensino/aprendizagem, é perspectivar um percurso para a construção de competências que possam vir a alicerçar-se, segundo Feiman (2008:699) em “(...) ways of thinking, knowing, feeling and acting into a principled and responsive teaching practice” neste processo que é a construção da identidade dos futuros professores. Nas palavras desta autora, estão presentes a

preocupação de Delors (1996), no Relatório da UNESCO, em assentar a educação em quatro eixos que são o saber saber, o saber fazer, o saber ser e o saber estar.

Em ambos os casos, o desafio e a preocupação são os mesmos – como motivar os professores a construírem o seu caminho, reflexivo, crítico e criativo –; assim, conjugando desafio e preocupação, partimos das ferramentas que adquiriram na formação inicial, motivando-os a desenvolverem com os seus alunos uma literacia pouco desenvolvida e valorizada, como é o ensino da Música em Portugal, nomeadamente no contexto educativo português.

Dada a constatação dessa divergência, entendemos ser necessário analisar o problema e discutir a sua complexidade. Foi a partir da nossa experiência como professora, não só ao nível do ensino/aprendizagem, bem como de orientadora de estágios e, portanto, como conhecedora da situação em que se encontra a formação de futuros professores, que surgiu a importância da investigação epistemológica, no sentido de encontrar respostas às questões, dúvidas e constrangimentos que, ao longo dos anos, não nos deixavam acomodar, nem cristalizar na profissão. Sendo a investigação conduzida epistemologicamente, foi nossa preocupação questionar o que cientificamente tem sido produzido com o intuito de melhorar a prática docente, evitando desse modo quer a acomodação quer a cristalização. Nesta altura em 2002, iniciamos a caminhada que vai consubstanciar estes dilemas com o início do doutoramento em Perspectivas Didácticas em Áreas Curriculares.

Em concomitância à preocupação pela investigação epistemológica, emerge uma outra a ela inerente – a preocupação de comprovar, em contexto real, questões teóricas do domínio do abstracto questionar as práticas e reformulá-las em função das actuações reais dos sujeitos nelas implicados. No sentido de alargar a pertença relativamente a profissão docente/investigadora, nesta área da Música, concorremos ao programa de apoio a projectos educativos (PAPE), da Câmara de Ílhavo, tendo ganho o projecto que implementámos durante o ano lectivo 2008/2009, levando aos Lares da terceira idade, do Concelho de Ílhavo, “Momentos Musicais”, juntando alunos do 2º ciclo e alunos com necessidades educativas especiais, num intercâmbio profícuo, envolvendo de uma forma particular a componente cultural/ musical aliada à educação para os valores, para o respeito e a partilha de conhecimento.

Invocando a opinião de Quivy e Campenhoudt (2005:32), o caminho que pretendemos seguir “(...) consiste em procurar enunciar o problema de investigação, através do qual o

investigador tenta exprimir o mais exactamente possível o que procura saber, elucidar ou compreender melhor (...)''. No fundo, o que pretendemos é clarificar quais as dificuldades que os professores do 1ºCEB encontram, relativamente à leccionação do ensino da música e procurar encontrar pistas que os levem a desenvolver esta importante área do currículo.

4.1.2 Questões de investigação

Sendo professora do 2º ciclo, sempre achámos que as reestruturações se devem iniciar no 1º CEB ou mesmo no Jardim-de-infância, por uma questão de interligação entre os vários níveis de ensino e sua sustentação equilibrada. As nossas preocupações surgem ao nível do primeiro ciclo por ser neste que os documentos normativos ganham maior visibilidade e por ser sequencialmente importante para a continuidade no segundo ciclo.

Relativamente ao nosso tema, como objecto de estudo, este encontra-se relacionado com questões associadas à actividade profissional dos professores do 1º CEB, tendo como área central a Expressão/Educação Musical, sabendo de antemão não serem exclusivas da sua natureza bem como especificidade. De acordo com o exposto, constitui-se como questão principal da nossa investigação:

Como desenvolvem os professores do 1º CEB o currículo de Expressão/Educação Musical e quais as dificuldades adjacentes?

Podemos ainda colocar as seguintes questões que advêm da principal:

1. Que conhecimentos têm os professores do 1ºCEB, acerca dos documentos normativos e que valor dão aos mesmos?
2. Que concepções mantêm os professores do 1ºCEB, sobre as potencialidades educativas do ensino da música?
3. A formação inicial que tiveram foi suficiente para leccionar esta área de ensino?
4. Como desenvolvem os professores do 1ºCEB o currículo de música?
5. Que dificuldades têm no desenvolvimento do ensino da música neste grau de ensino?
6. Que necessidades formativas têm nesta área?

4.2 Planificação do processo de investigação e metodologia

4.2.1 Características gerais de desenho da investigação

Neste apartado pretendemos enquadrar metodologicamente o nosso estudo, de forma a tornar clara a problemática da investigação, a razão da utilização de determinados métodos, fundamentando as nossas opções.

Como nos diz Quivy e Campenhoudt (2005:50) “(...) todo o trabalho de investigação se inscreve num *continuum* e pode ser situado dentro de, ou em relação a (...), mas também é algo que se procura. (...)”. É um caminho traçado para nos levar a outro conhecimento, melhor, sem dúvida, e deve ser aceite como tal, com todas as hesitações, desvios, e incertezas que este trabalho implica.

Estamos cientes de que temos de encarar o

“(...) trabalho de investigação em educação, como uma procura que visa a obtenção de conhecimentos que contribuam para dar a conhecer, resolver ou sensibilizar a comunidade científica para problemas relativos ao desenvolvimento do currículo, ao desenvolvimento da prática, à formação de professores, ou a outras dimensões que directa ou indirectamente estão relacionadas com os contextos de ensino/aprendizagem.” (Cohen e Manion, 2002:73,74)

Assim, implicamo-nos num questionamento sobre formas diversificadas de pesquisa, tendo em vista abrir vias para um trabalho empírico que nos ajude a clarificar as ideias que temos vindo a organizar em termos teóricos e normativos, comprovando ou não, no terreno, princípios, procedimentos e inovações.

Sabemos que a investigação em ensino centra-se em episódios, acontecimentos e/ou situações, relatadas com/pela acção do professor, envolvido na sua prática, implicado no desenvolvimento e implementação do currículo, tendo em conta contextos específicos, perfis diversificados, seja os dos professores, seja os dos alunos. Em consequência, servimo-nos tanto da metodologia qualitativa como quantitativa. Em relação à primeira optámos pelo recurso aos relatos profissionais/notas de campo resultantes de conversas informais mantidas com um conjunto de profissionais de perfis diversificados, abertos portanto, pela sua natureza, a uma maior fluidez teórico-epistemológica. Já em 1986, Erikson perspectiva a investigação interpretativa, contemplando o envolvimento dos intervenientes nas acções analisadas, a partilha de interesses entre investigador e actores.

É, pois nesse sentido que partimos para o terreno, procurando, *in loco*, vivenciar as problemáticas que nos preocupam.

Sabemos, também, das dificuldades, dos desafios que nos obrigaram a uma cuidada formulação do problema de investigação, ponto de partida para colocar questões, de forma a desenvolvermos um trabalho credível e uma acertada metodologia de investigação. Avançamos, portanto, tentando conciliar a perspectiva objectiva imposta pela investigação científica e a perspectiva subjectiva / intersubjectiva que se impõem no mundo da educação. Efectivamente, reconhecemos a importância da objectividade num trabalho deste cariz, mas não podemos deixar de, em paralelo, considerar os sujeitos implicados, a forma como interagem.

A par da metodologia qualitativa, entendemos, pois, a necessidade de recorrer à metodologia quantitativa, servimo-nos de dados procedentes de um questionário, já que estarmos conscientes que ela nos abre uma perspectiva abrangente da problemática em estudo, apesar de poder incorrer esta versão metodológica, segundo Quivy e Campenhoudt (2005:190), “(...) no risco de superficialidade da resposta (...)”, consideramos e corroboramos Arnal Del Ricón e Latorre (1992:75), quando nos apresentam as seguintes vantagens:

- “(...)
- Poupança de tempo na realização da investigação;
- Redução de custos;
- Possibilidade de maior profundidade e exactidão nos resultados.”

Assim sendo, foi nossa intenção, procurar conciliar ambas as metodologias, aproveitando de cada uma delas os aspectos que mais se conciliam com o tipo de trabalho que nos propusemos realizar. Fazemo-lo, em certa medida, apoiada na postura assumida por Guerra (2006:7), quando a autora defende que “A retoma mais actual dos ‘paradigmas compreensivos’, nos finais do século XX, vai num primeiro momento assumir uma postura muito crítica em relação às metodologias lógico-dedutivas e propor a substituição da procura das regularidades (...)”. Fugimos, pois, a interpretações sistémicas ou funcionalistas, optando por interpretações compreensivas, com base na interacção criada e gerada entre os sujeitos envolvidos.

Ainda seguindo Cohen e Manion (2002:103), optamos por “(...) um estudo transversal aquele que produz uma fotografia instantânea da população em estudo, num determinado momento”. É, pois, esse, o primeiro passo; empenhamo-nos em obter uma visão da situação eleita, para a

realização de um questionamento que nos leve à dialéctica procurada – teoria/prática, isto é, após uma investigação consolidada de teorias que consideramos o sustentáculo para o desenvolvimento do trabalho empírico, nele nos envolvemos, sempre tendo presente como norteadoras as ideias e os conceitos apreendidos. Nesse sentido, exploramos caminhos diferentes, optando, num primeiro momento, por um estudo exploratório que nos facilitou a entrada em contextos atinentes à temática em estudo e a convivência com profissionais de perfis académicos diferentes; munidas de uma já maior sensibilidade, partimos, então, num segundo momento para um estudo mais abrangente que envolve uma amostra significativa e contextos mais diversificados.

Porem, os questionários pela sua abrangência de enfoque trazem ao nosso estudo uma visão mais geral, mais alargada e naturalmente os resultados obtidos assumem uma significância positiva e de grande credibilidade. Esta técnica de investigação está amplamente utilizada como forma de sondar opiniões, identificar concepções, conhecer atitudes de um elevado número de indivíduos.

No nosso caso, surge como forma de obter de forma sistemática e ordenada que conhecimentos têm os professores uma parte do currículo do 1ºCEB, nomeadamente sobre o ensino da música, de que forma o desenvolvem na prática profissional, como ultrapassam as lacunas da formação inicial e como desenvolvem a formação contínua, nesta área.

4.2.2 Recolha e análise de dados

Com vista à recolha de dados que servirão de sustentação do trabalho empírico, optamos pelo recurso a notas de campo e ao questionário. No entanto sabemos que o investigador é o principal instrumento, aquele que se vai envolver tanto dentro como fora da investigação, numa simbiose de comparações, de análise, de explicação das variáveis que vão ocorrendo ao longo desta parte do trabalho e a correlação que estabelece depois com as opiniões dos vários investigadores que deram força às ideias por nós defendidas. Salientamos que é chegado o momento de fazermos opções face aos instrumentos escolhidos por nós, tentando obter resultados credíveis e pertinentes.

No primeiro caso – as notas de campo que surgem dos relatos profissionais –, como teremos oportunidade de comprovar, foi nossa intenção obter de forma informal, dados qualitativos tendo como fonte as cinco professoras, cada uma em fases diferentes profissionalmente,

contribuindo para enriquecer esta análise do que as professoras pensam e desenvolvem na sua prática pedagógica, dos constrangimentos e das alegrias, da solidão e do trabalho colaborativo, algo que enquanto investigadores também atravessámos e que materializámos nestas notas de campo construídas a partir das declarações verbais e de expressões não verbais das docentes no encontro que tivemos com elas.

No segundo caso – o questionário –, tratou-se de através de uma amostra significativa, e do anonimato levar os inquiridos a reflectirem sem pressão a um conjunto de questões que se ligam com o seu dia-a-dia e percurso profissional, de forma organizada e previamente estruturada.

Apresentamos o desenho de investigação que articulou o trabalho de pesquisa no seu todo e que resulta da nossa ponderação sobre o mesmo, isto é, da reflexão que se foi construindo ao longo do tempo. Tivemos em conta as nossas experiências profissionais e consequentemente a identificação do problema para o qual, enquanto investigadora, intentamos encontrar pistas de resolução, ou de alerta para futuras mudanças. Os pressupostos do marco teórico ajudaram a fundamentar as nossas convicções e/ou a reforçar as ideias que vamos construindo sobre os vários assuntos. Num vai-vem teoria/prática/teoria, o nosso posicionamento foi avançando, numa (re)construção contínua, face a novos enfoques, às diferentes interações que procurámos fossem acontecendo; a prática questionada à luz das teorias estudadas e problematizadas conduziu-nos a tomadas de posição mais consistentes em termos teóricos.

Achamos que é fundamental apresentar o desenho de investigação para melhor percepcionar o trabalho em transformação e transformador que o sustenta; embora não seja nosso intuito apresentar exaustivamente todos os passos, uma vez que nenhum destes é estanque e estão sempre em aberto.

Este desenho, embora pessoal está assente nas diversas recomendações que alguns dos vários investigadores fazem sobre o desenho de investigação e que enriqueceram as nossas decisões Cohen e Manion (2002); Buendía, Colás e Hernández (1998); Bogdan e Biklen (1994) e Bisquerra (1989). Por outro lado, é condicionado, pelas realidades contextuais com que nos deparamos no nosso labor docente e nas problemáticas que ele nos levanta, confrontado com as condições em que se desenvolve.

Como já tivemos oportunidade de afirmar, um trabalho de investigação do cariz desta tese, nunca está terminado; por isso mesmo, se bem que apresentemos conclusões resultantes dos processos desenvolvidos, no nosso entender, nada fica completo e fechado. Daí que façamos prospecções para o futuro, antevendo novas investigações que daí possam advir e que resultem do nosso desempenho profissional e determinação de sempre procurar a melhoria da prática e o acompanhamento das transformações que, naturalmente, ocorrem no mundo da educação.



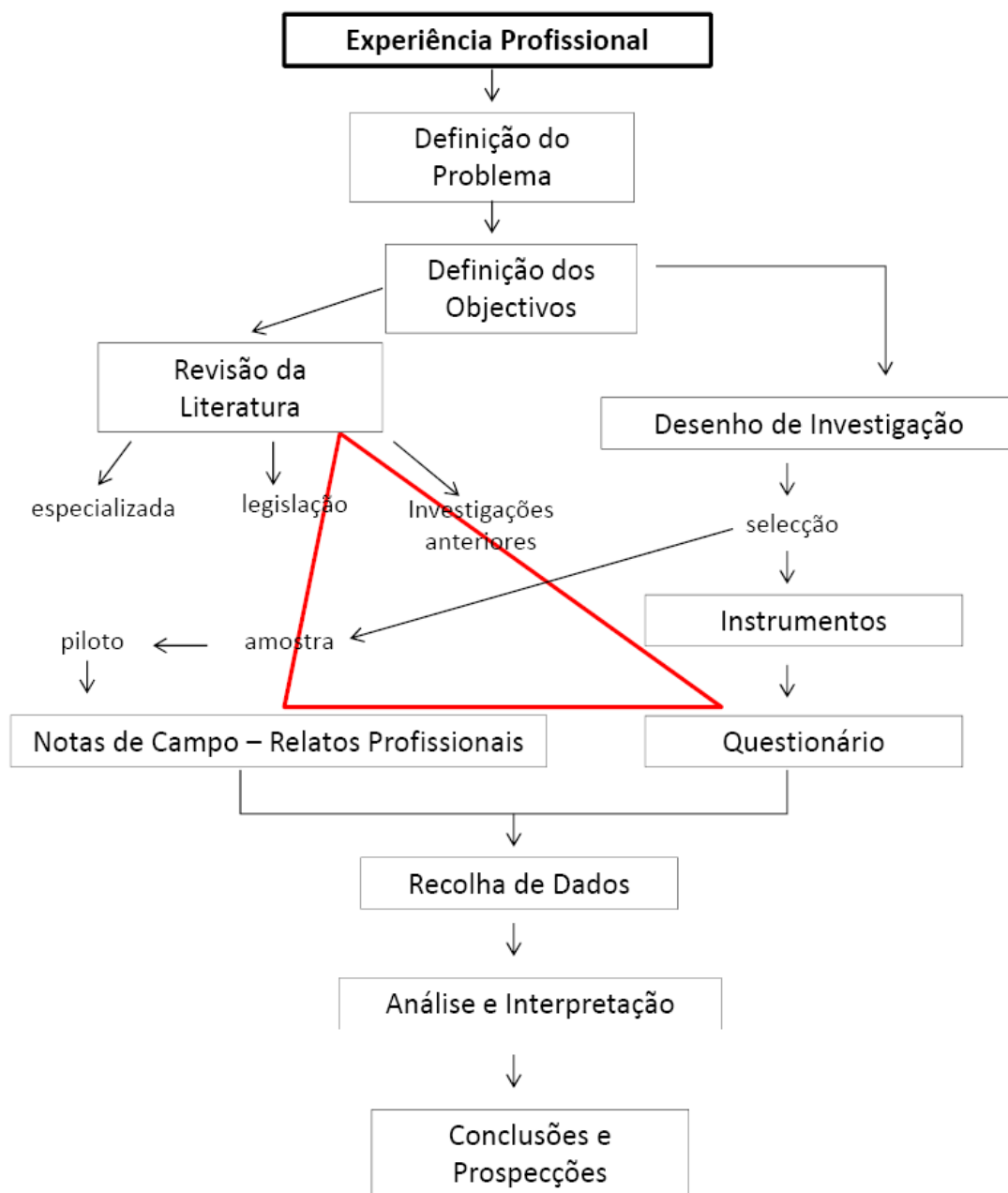


Figura 10 – Mapa Conceptual – Processo de investigação

4.2.2.1 *Notas de campo – relatos profissionais*

Aquando da recolha dos questionários piloto, as cinco professoras manifestaram disponibilidade para conversarmos sobre as suas experiências profissionais, as suas motivações, os seus desassossegos. Diremos com Marinas (2001:50) “(...) las historias que se producen y recogen en situaciones de intercambio, muestran la postulación de otro que no es meramente el interlocutor.” Assim, as notas de campo, assumiram uma estratégia de recolha de dados, que nos proporcionou observar e registar, sem constrangimentos o desenrolar profissional das cinco professoras. Estas observações e registos incluem ideias, estratégias, reflexos do dia a dia das docentes, mas também a ansiedade, os sentimentos e as dúvidas que elas colocam (Bogdan e Biklen, 1994).

Encontramos aqui, espaço para aclarar o processo e a forma como alcançámos a possibilidade de, a partir da recolha dos questionários pilotos, abrangermos também, a possibilidade de recolher uma série de dados importantes, notas de campo, de como estas cinco docentes desenvolvem o ensino da música na sua prática docente, quais os constrangimentos que sentem face à formação inicial, qual a importância desta área de ensino e a forma como ultrapassam ou não, as dificuldades, através da formação contínua.

Efectivamente, as opiniões expressas trazem sempre em si as contrariedades ou situações favoráveis que interferem no desempenho profissional e contribuem para um maior ou menor envolvimento por parte das docentes.

Todo este processo passou por várias etapas que passamos apresentar:

Seleccção

A selecção das cinco docentes ocorre aquando da escolha do grupo piloto, para o preenchimento e análise dos questionários. Entendemos que dado que os estádios ou etapas de vida dos professores têm grande influência nas suas escolhas, concepções e atitudes, foi nossa intenção escolher, dentro do possível, um profissional de cada etapa da carreira de professores. Assim, e dada a proximidade de amizade com a investigadora, seleccionamos uma professora quase em fim de carreira, duas a meio da carreira, uma quase a meio e a última no princípio. As três professoras que estão a meio da carreira, têm ainda formações iniciais diferentes, sendo uma proveniente do Magistério Primário, outra vinda da Escola

Superior de Educação do Porto e, a última das três, da Escola Superior de Educação de Coimbra.

Planificação

A vinte de Maio de 2009, encontrei-me com este grupo de professoras para a distribuição dos questionários piloto e explicar o âmbito da investigação. Duas semanas mais tarde encontramos-nos para recolha dos questionários e também registar as observações que tinham sobre os mesmos. Sobre os questionários houve consenso na manifestação sobre a demora no seu preenchimento, consideraram-no excessivamente longo.

Recolha de notas de campo – relatos profissionais

A recolha de notas de campo surge no fim de Maio aquando da recolha dos questionários piloto. As observações e conversas realizadas pela investigadora centram-se essencialmente sobre as experiências profissionais, destas cinco docentes, ao nível do ensino da música, da sua importância, dos encarregados de educação, do trabalho colaborativo da formação contínua, das suas angústias, dilemas e desalento. Como é salientado por Pérez Serrano (2004) o investigador entra em contacto com a realidade que quer observar, mas não se assume como membro do grupo, assim, surge como estratégia da observação, o complementar com as notas de campo. Desta experiência, surge a possibilidade de cruzarmos estas notas de campo que consideramos, pela sua natureza, relatos profissionais, para fortalecer, de alguma forma, a investigação. Podemos, assim, triangular opiniões e tornar mais sustentáveis as conclusões a que formos chegando.

Análise dos dados

De acordo com alguns dos autores por nós estudados (Pérez Serrano, 2004, Bogdan e Biklen, 1994), não existe um modelo rígido para a análise dos dados qualitativos. Não obstante, para se obter uma visão mais alargada da realidade, organizamos uma série de categorias que nos vão permitir uma análise dos dados recolhidos.

O conjunto de categorias que definimos inseriu os dados recolhidos dos questionários no que concerne: ao género; idade; tempo de serviço e situação profissional; formação académica na formação inicial com a especificidade na área da música; formação musical opcional. As restantes que passamos apresentar, estão relacionadas com elementos direccionados para o

desenrolar da prática desenvolvida pelas profissionais. Construímos assim mais três categorias que definimos como: experiências; formação em exercício e impressões.

- A categoria “experiências” tem a ver com a concretização do ensino/aprendizagem da música, na sua prática docente, bem como a sua importância, no contexto escolar.
- A categoria “formação em exercício” refere-se à formação no âmbito da música.
- A categoria “impressões” reporta-se ao modo como as docentes vêem o estado do ensino da música e o papel dos encarregados de educação neste processo.

De forma a tornar a análise mais fácil elaboramos um quadro que se encontra no ponto 5.1.1., onde caracterizamos cada professora.

4.2.2.2 *Questionário: Descrição e amostra*

O questionário é um método de recolha de dados importante quando temos uma amostra significativa e queremos indagar sobre um conjunto de itens de natureza fechada, tipo “survey” (Colás, 1992), que não é mais do que um conjunto de questões, preparadas cuidadosamente sobre os aspectos que considerámos relevantes para esta investigação. Neste caso, relacionados com aspectos da experiência profissional de professores do 1ºciclo do Ensino Básico acerca da área disciplinar de Expressão/Educação Musical. Sendo um dos instrumentos mais utilizados na pesquisa de dados, em pesquisas descritivas, requer uma preparação cuidada que passa por vários passos.

As teorias que sustentam a temática em estudo determinam em grande parte a estrutura do questionário. Daí que o domínio das teorias seja importante para a construção deste instrumento. Nesta investigação, sendo o objecto de estudo a leccionação da Expressão/Educação Musical, os conteúdos focalizados foram, necessariamente, os deste domínio – pedagogia e didáctica da Expressão/Educação Musical. Todavia, as condições em que esse desempenho profissional acontece estiveram também em destaque. Fomos, ainda, um pouco mais longe, na medida em que nos preocupámos com a formação profissional específica desta área, indagando sobre as condições em que acontece, os momentos em que se realiza, os contributos que traz para o desempenho dos professores nela implicados. Contudo,

para além dos conteúdos, há que ter em conta os intervenientes em todo o processo de investigação, especificamente, a etapa da recolha de dados. Convocando Freixo (2010:199), reconhecemos que:

“(...) o *conteúdo* de um questionário não constitui um acumular de questões em jeito de livre arbítrio, desordenadas e sem nexos. Pelo contrário (...), esse conteúdo deve responder a pressupostos colocado pelo problema e, sobretudo, essas variáveis de investigação (...) com essa preocupação e em primeiro lugar, quanto ao conteúdo do questionário, podemos distinguir duas grandes categorias de questões: aquelas que se debruçam sobre os *factos* e aquelas que ainda se debruçam sobre *opiniões, atitudes, preferências*, etc.”

No processo de construção do questionário foram tidos em conta, um conjunto de fases, das quais se evidenciam: determinar a sua finalidade, especificar o tipo de perguntas e respostas, formulação das mesmas, validade e fiabilidade. Sabemos que as questões elaboradas devem contemplar um conjunto de requisitos, para os quais tivemos atenção, a saber:

- linguagem clara e adaptada aos destinatários;
- questões simples e sem pressuposições implícitas;
- a não utilização de negações;
- anonimato das respostas para confidencialidade e veracidade das mesmas;
- formato simples que facilite a sua compreensão;
- conclusões que facilitem o tratamento estatístico;
- instruções claras para que se entenda o que se pretende;

Partimos, pois, em seguida, para considerações complementares que se prendem com expressividade que é própria de todo o ser humano e que, neste caso, nos importa problematizar, relativamente aos intervenientes – os especialistas que validaram o inquérito por nós construído, o conjunto de professores que na fase piloto, nos ajudaram a aprimorar as questões e, finalmente, os inquiridos. Queremos com isto dizer que não são apenas os conteúdos que são alvo de estudo e de reflexão, mas também as reacções, opiniões, expressividades de quem se implicou no nosso estudo, a propósito desses mesmos conteúdos.

Em consequência, o inquérito por questionário [Anexo 1] foi estruturado em cinco secções, que passamos a apresentar:

- i) Caracterização pessoal e profissional dos inquiridos.
- ii) Conhecimento do Marco Normativo.
- iii) Formação dos Professores do 1ºCEB para o ensino da Música.
- iv) Concepções sobre o ensino da Música no 1º CEB.
- v) Percepção dos professores sobre o desenvolvimento do Currículo oficial de Música no 1ºCEB.

Esta estruturação teve por orientação a questão principal da nossa investigação, anteriormente já referida, tal como as seis que dela resultaram, numa tentativa de precisão e objectivação do pensamento norteador da pesquisa a realizar.

O questionário foi organizado, pois, em cinco partes, como já referimos em cima, começando com uma breve explicação assegurando o sigilo das respostas e o agradecimento da colaboração. Decidimos realizar um questionário com escala de valoração tipo Lickert, que consiste uma série de itens ou afirmações sobre os vários assuntos por nós previamente seleccionados e estruturados e que os inquiridos têm que assinalar de acordo com a sua preferência. Considerámos ser mais enriquecedor contemplar cinco possibilidades de resposta (1 – Nenhuma; 2 – Pouca; 3 – Alguma; 4 – Bastante; 5 – Muita) em vez de quatro, como nos sugere alguma da literatura sobre o assunto (Marcelo, 1992), como forma de abrir o leque de respostas.

A revisão da literatura sobre o tema permitiu-nos elaborar um listado de questões sobre o tema que considerámos de grande importância e que foi reduzindo de acordo com o que pretendíamos ser abordado. Temos que assinalar que este processo foi longo e cuidadoso.

A sua composição é, de seguida, apresentada:

Primeira Parte (I) – É composta por nove perguntas fechadas (Questões: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 e 9), destinadas a identificar elementos biográficos e profissionais dos professores, tais como: género; idade; anos de serviço; local de leccionação; ano de escolaridade que lecciona; habilitações académicas iniciais; habilitações académicas na actualidade; situação profissional e realização de estudos musicais.

Segunda Parte (II) – É composta por doze perguntas fechadas (Questões: 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20 e 21), destinadas a identificar o

conhecimento dos professores face aos documentos normativos sobre a regulamentação do ensino da música no 1ºCEB.

Terceira Parte (III) – É composta por quarenta e quatro perguntas fechadas (Questões: 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64 e 65), destinadas a conhecer as necessidades de formação na área da música bem como conhecer o desenvolvimento profissional dos professores nos últimos quatro anos.

Quarta Parte (IV) – É composta por catorze perguntas fechadas (Questões: 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78 e 79), destinadas a conhecer as concepções dos professores sobre o ensino da música no 1ºCEB.

Quinta Parte (V) – É composta por quarenta e sete perguntas fechadas e uma pergunta aberta (Questões: 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126 e 127), destinadas a identificar a percepção dos professores sobre o desenvolvimento do currículo oficial de música no 1ºCEB.

O questionário foi submetido a um processo de validação por juízes especialistas no terreno, para aferir vários factores tais como: rigor, clareza adequação aos objectivos e à população alvo. A validação interna foi assegurada por quatro Doutores e docentes universitários: a Professora e Investigadora Mercedes Gonzáles Sanmamed, da área de conhecimento de Didáctica e Organização Escolar da Universidade de A Coruña; o Professor Pablo César Muñoz Carril, Professor da mesma área e Investigador na Universidade de Santiago de Compostela; o Professor Xosé Rubal Rodríguez da área do conhecimento de Métodos de Investigação e Diagnóstico em Educação da Universidade de Santiago de Compostela e a Professora e Investigadora Maravillas Díaz Gómez da área de Didáctica da Expressão Musical da Universidade do País Basco. Este conjunto de professores procedeu a sua minuciosa análise, através de um processo de discussão, possível modificação, a fim de indicar-nos quais as perguntas de maior relevância e quais as que deveríamos modificar, caso fosse necessário, introduzir ou retirar, expressando as razões para todas as sugestões. Foram-nos sugeridas questões de ordem estética, de forma a tornar mais apelativo o seu

preenchimento, e por sugestão da Professora especialista na área da música, complementar melhor a parte dos conteúdos musicais.

Para assegurar a validação externa, solicitámos a cinco professoras do 1º CEB, que leccionam em escolas diferentes do distrito de Aveiro, a realização do questionário piloto e a apreciação crítica do mesmo, tendo em conta a sua adequação, clareza e rigor das perguntas formuladas. O questionário foi acompanhado de carta explicativa dos objectivos deste trabalho, contextualizando a investigação, solicitando a colaboração e respeitando a confidencialidade e o anonimato.





Estimado (s) Sr. (a) Professor (a):

Estamos a realizar uma investigação, na Universidade de Santiago de Compostela, intitulada “A Educação Musical no 1º Ciclo: Concepções do professorado, formação e desenvolvimento curricular no contexto português”.

Com esta investigação os nossos objectivos são os seguintes:

- Analisar que conhecimentos têm os Professores, acerca do Marco Normativo.
- Que necessidades formativas sentem no âmbito dos conhecimentos musicais e que valorização fazem da formação em exercício.
- Que concepções mantêm sobre o ensino da música no 1º Ciclo do EB.
- Analisar como os Professores generalistas desenvolvem o currículo de música no 1º Ciclo do EB.
- Que dificuldades encontram na sua operacionalização.
- Como valorizam o êxito das finalidades do ensino da música no 1º Ciclo do EB.

Para realizar este estudo pedimos-lhe que analise e ajuíze de forma crítica as questões que aparecem neste questionário, sobre tudo nos seguintes aspectos:

1. Clareza semântica:

- Alteraria a formulação de alguma pergunta (s)?
- Alteraria a formulação de alguma resposta (s)?
 - a. Coerência das perguntas tendo em conta os objectivos formulados:
- Alteraria algo?
- Prevêem-se todas as alternativas de resposta?

4. Compreensão das Instruções especificadas:

- Compreende bem as instruções que lhe são apontadas para responder?

Por tudo isto pedimos que faça todas as anotações que considere pertinentes sobre este questionário em relação com estes aspectos ou outros que considere oportunos, num documento independente.

Cordiais Saudações.

Figura 11 - Carta ‘prova piloto’

Uma vez conseguido o questionário definitivo, estava pronto para ser aplicado ao grupo alvo por nós seleccionado – professores do 1ºCEB – em exercício de funções.

O processo de amostra desenvolvido foi do tipo não probabilístico. Em concreto, utilizou-se uma amostra acidental, que consiste em recorrer a informadores com base na sua disponibilidade ou acessibilidade, com foco nos professores do 1º CEB do Distrito de Aveiro. Este tipo de técnica também recebe o nome de amostra informal (Arnal et al, 1992; Bisquerra, 2004) ou amostra por conveniência (Cohen y Manion, 1990); McMillan y Shumacher, 2005).

É necesario notar que este tipo de amostra não probabilístico conta com uma série de vantagens. Por exemplo Hernández Sampieri et al. (1998; p.226), “destacan la elección de sujetos con ciertas características especificadas previamente en relación con el planteamiento del problema”.

Por outro lado, a amostrar por conveniência utilizada deve requerer cautela na hora de generalizar os resultados obtidos, considerando as restrições derivadas das características da amostra.

No site disponível dos sindicatos de educação de Portugal que consultámos, constavam 1650 docentes, leccionando no 1ºCEB no Distrito de Aveiro.

Para determinar o tamanho da amostra e dado que a população de estudo é limitada (constituída por um total de 1650 docentes), procedeu-se a utilizar a fórmula proposta por Arnal et al. (1992):

$$n = \frac{N * Z_{\alpha}^2 * p * q}{d^2 * (N - 1) + Z_{\alpha}^2 * p * q}$$

Onde:

N= total da população

Z_{α}^2 = 1,645 (segurança de 90%)

p= proporção esperada (no nosso caso 50%)

q= 1-p (1-0,5= 0,5)

d= precisão (neste caso um 7% de margem de erro)

A substituição da fórmula anterior para os valores indica-nos o tamanho mínimo que deveria alcançar a amostra na investigação desenvolvida:

$$n = \frac{1650 * (1,645)^2 * 0,5 * 0,5}{(0,07)^2 * (1650 - 1) + (1,645)^2 * 0,5 * 0,5} = 127,47 \cong 128$$

Como houve uma reestruturação com o encerramento dezenas de escolas do primeiro ciclo, tivemos que aferir esforços e pedir a colegas que leccionam no primeiro ciclo para levar questionários para outras colegas. Como sabemos que colaborar neste tipo de trabalho não mobiliza os professores, ainda mais numa situação de ruptura, com o Ministério da Educação, valeu a amizade de algumas colegas que colaboraram de espontânea vontade. No entanto, importa referir que muitos professores não encontraram motivação para preencher o questionário, deixando-o incompleto, mal preenchido e com comentários, desabafos próprios de professores em rota de colisão com o Ministério da Educação e com as políticas que por esta altura estavam a ser implementadas e que fracturaram a classe.

Foram passados 1650 questionários no início de Junho de 2009 e no final de Julho do mesmo ano tínhamos recebido devidamente fechados em envelopes, 250 dos quais tivemos que anular 30, por estarem mal preenchidos. Mais uma vez temos que agradecer, às colegas que incansavelmente se dispuseram em ajudar, entregando em mão os questionários, solicitando-os às colegas, fazendo-nos chegar mais tarde. Sem esta ajuda era inteiramente impossível o total de questionários recolhidos. Segundo Nóvoa (2000:81), os professores

“(…) diriam não ter tempo para pegarem na caneta e identificar enredos, ou para passar para o papel, uma perspectiva ainda menos motivadora, as suas angústias, preocupações, dificuldades, ou o dia a dia entre a prática e a análise crítica dos seus procedimentos (…) contudo, para os professores que pegam na caneta, geralmente a pedido de um investigador que deseja surpreender as suas perspectivas para ulterior estudo fenomenológico, é um caminhar repleto de descobertas e incertezas, mas ao mesmo tempo desafiador (…).”

Mas, apesar de todas as dificuldades com a aplicação do questionário, dado que o número de inquiridos foi de 220 professores que se encontravam a desempenhar funções docentes, pode-se dizer que a amostra com a qual trabalhamos é acima do mínimo exigido (128 docentes).

4.2.3 Metodologias de análise

Usamos a metodologia da análise de conteúdo para descrever e interpretar o conteúdo das notas de campo – relatos profissionais. Esta análise conduziu a descrições sistemáticas, qualitativas que vão ajudar a contextualizar as mensagens e a atingir uma maior compreensão dos seus significados que, achamos nós, vai além de uma leitura comum. Esta metodologia de pesquisa faz parte da procura de uma articulação entre a teoria e prática, pelo estabelecimento de uma dialéctica que visa criar condições para uma caminhada sempre orientada pela procura de qualidade, portanto de uma (re)construção crítica e criativa.

Esta análise abre vias a uma exploração empírica do objecto de estudo eleito para o nosso trabalho de investigação, uma vez que queremos procurar, por um lado, os sentidos implícitos e, por outro, identificar explicitamente as questões envolvidas. Sabemos que este processo de análise incorpora a linguagem verbal e não-verbal, reforçando-se uma na outra, na e pela imagem a construir.

Segundo Bardin (2002), a análise de conteúdo nas descrições pode ser faseada em três etapas – a dedução, a interpretação e, posteriormente, o desmembramento do texto para descobrir as partes da comunicação a fim de agrupar em categorias. Para uma melhor e facilitada análise, organizamos as informações num quadro de fácil observação e que viabiliza; a categorização, diferente do seu original formato não foge porém ao conteúdo. Por fim surgem as reflexões numa observação individual e de conjunto.

Segundo Ringoot (2006:134), “(...) o objectivo da análise de conteúdo é colocar em evidência os assuntos e os temas mais importantes difundidos nas mensagens (...) tem ainda a vantagem de objectivar dados textuais sistematizando a sua abordagem (...)”.

Apesar de considerarmos importante a validação de todos os métodos de pesquisa, relativamente a este trabalho, reconhecemos de grande importância e pertinência este material, uma vez que fornece conteúdos significativos e permite recorrer a várias perspectivas sobre a mesma situação vão ajudar na análise que, nos propusemos fazer, e viabilizar a generalização analítica pela triangulação da informação obtida com: o questionário, os relatos profissionais e análise de documentos normativos. Consideramos que

deste modo, a triangulação é um processo que permite evitar ameaças à validade interna como os dados de uma investigação são recebidos.

Uma das perspectivas teóricas que usamos foi a análise interpretativa dos dados, pretendemos, assim, conhecer a realidade tal como é vista pelos actores que nela intervêm directamente. Bogdan e Biklen (1994) indicam-nos que podemos usar várias formas de interpretar as experiências através da nossa interacção com os outros. Como investigadora, consideramos que, podemos interpretar os dados recorrendo ao nosso próprio ponto de vista, uma vez que também nós somos parte integrante de todo o processo de investigação. Lembrando e corroborando as palavras de Eisenhart (1988: 103-104):

“O investigador deve estar envolvido na actividade como um insider e ser capaz de reflectir sobre ela como um outsider. Conduzir a investigação é um acto de interpretação em dois níveis: as experiências dos participantes devem ser explicadas e interpretadas em termos das regras da sua cultura e relações sociais, e as experiências do investigador devem ser explicadas e interpretadas em termos do mesmo tipo de regras da comunidade intelectual em que ele ou ela trabalha (...)”.

Consideramos, tal como Ponte (2006:15), que a perspectiva interpretativa

“(...) é sobretudo uma orientação teórica que se apoia em duas correntes: na fenomenológica, com a sua preocupação em compreender o sentido dos acontecimentos e interacções das pessoas nas suas situações particulares e no interaccionismo, tendo como pressupostos que a experiência humana é mediada pela interpretação (...)”.

Assim, um dos aspectos que consideramos importante é a interpretação dos dados recolhidos, exigindo ao investigador cautela a determinados procedimentos analíticos, que assegurem as percepções, as observações como forma de enriquecer todo o trabalho.

Uma vez recolhidos e ordenados os questionários, procedeu-se ao tratamento quantitativo dos dados obtidos. Para o tratamento da informação optámos por utilizar o programa de técnicas estatísticas Statistical Package for the Social Sciences (versão SPSS 17) e procedemos a trabalhar com estatística descritiva.



5 Apresentação e discussão dos resultados

Este é o momento de apresentar o retrato que nos propusemos fazer da situação vigente no contexto português no que concerne a Expressão/Educação Musical no 1ºCEB.

Como o título da nossa tese refere, as condições em que se trabalha nesta área, do Ensino Básico, levam-nos a considerá-la uma área marginal a nível do 1º Ciclo. Os dados, ora apresentados resultam como houve oportunidade de referir da aplicação de um questionário. O que queremos, agora, ressaltar, é a aplicação diferenciada do questionário em dois momentos distintos que apelidamos de estudo exploratório e de amostragem alargada. As diferentes formas de aplicação por que optámos levaram-nos a posturas investigativas também elas diferentes.

Os resultados surgem, então, de uma incursão por parte da investigadora, nos contextos reais. A discussão faz-se, por um lado tendo em conta cada uma das formas por que optámos sempre tendo em conta os conhecimentos teóricos que fomos construindo.

Posteriormente, a intenção foi para uma discussão cruzada – resultados marcados por uma forte subjectividade, não deixando contudo de ter a objectividade como alvo; resultados marcados essencialmente pela objectividade e pela regularidade/ repetição de opiniões.

A discussão é, ainda, perspectivada no âmbito da triangulação, o que nos permite um retrato mais completo e holístico do nosso caso de investigação. Lembramos, como nos sugere Morse (1994:224), “(...) different “lenses” or perspectives result from the use of different methods, often more than one method may be used within a project so the researcher can gain a more holistic view of the setting (...)”.

Este facto é ainda reforçado por Fielding e Schreier (2001:47):

“(...) triangulation offers a mean for qualitative researchers to be more discriminating and discerning about their data, to take on the stance so often characteristic of the quantitative researcher, for whom conclusions are always on test, hold only under specific conditions, and whose relationship to the data is not uncritical immersion but measured detachment”.

Neste sentido, a triangulação é encarada como uma combinação de várias práticas metodológicas, que reflectem uma tentativa de assegurar uma melhor compreensão do tema em estudo, e deve ser entendida como uma estratégia de maior rigor, complexidade e profundidade que se pretende em qualquer investigação.



5.1 Notas de campo – relatos profissionais

Os relatos profissionais constituem-se em notas de campo, que fomos registando, no papel por nós assumido enquanto investigadora, consistem não só das opiniões expressas, mas também do que podemos deduzir da observação em que nos empenhámos relativamente às reacções que iam tendo, nessas conversas.

A investigação qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (1994:135), surgiu em educação para recolher dados importantes, ajudando a compreender aspectos que vão emergindo e que contribuem para melhorar o objecto de estudo. Ainda, segundo os mesmos autores, deve-se tirar partido da proximidade entre investigador e objecto de estudo, que no nosso caso é o desempenho profissional patente nos relatos profissionais não estruturados. Corroboramos Bogdan e Biklen (1994:136), quando referem que “(...) as boas entrevistas caracterizam-se pelo facto de os indivíduos estarem à vontade e falarem livremente dos seus pontos de vista (...)”. Também os dados por nós interpretados reflectem a nossa subjectividade, envolvimento e reflexão pessoal, daí que Bogdan e Biklen (1994:67) afirmem que “(...) os dados carregam o peso de qualquer interpretação (...)”.

Deste modo constatamos que os nossos relatos não estruturados, segundo Quivy e Campenhoudt (2005), podem ter um *grau de profundidade* interessante que advém desta técnica de recolha, do confronto de ideias, da recuperação de vivências passadas, à luz do presente, perspectivadas no futuro. A profundidade gera-se também na intersubjectividade que se estabelece numa cumplicidade profissional reforçada, por vezes por uma cumplicidade pessoal.

Assim, ao combinar, com as cinco professoras, o momento para a troca de impressões, foi por nós sugerido o registo das respostas e expressões que iam ocorrendo. No decorrer da troca de impressões procurámos não emitir juízos de valor; ouvimos de forma a criar um clima propício e à vontade, segundo Bogdan e Biklen (1994:137), “(...) como se elas fossem potencialmente desvendar o mistério que é o modo de cada sujeito olhar o mundo (...)”.

Finalmente, segundo Ludke e André (1986:36), “(...) toda uma gama de gestos, expressões, entoações, sinais não-verbais, alterações de ritmo, enfim toda uma comunicação não verbal cuja captação é muito importante para a compreensão e validação do que foi efectivamente

dito (...)” foi pela investigadora registada e mostra como as professoras se envolvem e emocionam quando conversam sobre os seus relatos profissionais.

Como ponto de partida, consideramos ser pertinente o traçar do perfil de cada uma destas professoras. Nesse sentido, passamos à estruturação dos dados recolhidos, numa tabela, que nos permite obter uma visão de conjunto dos dados recolhidos, perspectivando a sua leitura de conjunto e, portanto, mais consolidada e objectiva, libertando-nos das subjectividades inerentes a cada caso aqui apresentado. Esta visão de conjunto cria condições para uma leitura e análise conducente à reflexão que se procura possa ajudar o estudo que nos propomos fazer.

5.1.1 *Caracterização das professoras inquiridas*

Partindo da ideia de que “(...) una aproximación a la intersubjetividad que se base en examinar cómo la gente usa el lenguaje para producir intersubjetividad en la interacción” (Díaz e Antaki, 2001:201), a partir da leitura da tabela a seguir apresentada, num primeiro momento, falaremos das constatações a que chegámos, cruzando os dados objectivos que foram recolhidos, as impressões por nós registadas, face à forma como cada uma das intervenientes se exprimiu, valorizando dessa forma a dimensão da intersubjectividade, não deixando que a subjectividade ofusque a objectividade que se pretende num trabalho de investigação. Tal como os autores invocados (Díaz e Antaki, 2001:205) referem:

“(...) el análisis de la conversación se apoya en el carácter público de los objetos psicosociales en la interacción, para describir esos objetos tal y como los participantes en la interacción los reconocen y usan (...). En buena medida, estos recursos son lingüísticos, pero también incluyen la expresión facial, gestual y postural, o la actuación sobre objetos físicos del entorno.”

Perfil das professoras envolvidas nas notas de campo – relatos profissionais [professoras generalistas – 1º CEB]					
Categorias	Professora nº 1	Professora nº 2	Professora nº 3	Professora nº 4	Professora nº 5
Género	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino
Idade	57	48	42	41	33
Tempo de 177raxis177 Situação Profissional	35 PQND Lecciona numa escola da cidade	23 PQND Lecciona numa escola rural	20 PQND Lecciona numa escola da cidade	19 PQZ Lecciona numa escola da cidade	5 PC Lecciona numa escola da cidade
Formação académica (formação inicial) - Especificidade na área da música – disciplinas	Bacharelato – Curso do Magistério Primário, Coimbra Expressões: musical e motora; plástica; drama	Bacharelato – Curso do Magistério Primário, Aveiro Complemento de Licenciatura Instituto Piaget, Viseu Expressões: musical e motora; plástica; drama Metodologias musicais (instrumental)	Licenciatura – Escola Superior de Educação, Porto Expressão Musical	Licenciatura – Escola Superior de Educação, Coimbra Expressão Musical I Expressão Musical II Oficina de Expressões Didáctica das Expressões	Licenciatura em Educação Básica, Universidade de Aveiro Expressões Artísticas I Expressões Artísticas II
Formação musical opcional - Especificidade	-----	Escola de Música de Aveiro - Guitarra - Flauta de bisel - Formação musical - Combo (conjunto instrumental)	-----	-----	-----
Experiências	A Música na actividade profissional: sempre presente, mas sem preocupações de leccionar	Organiza o horário da turma de acordo com o agrupamento, mas gere os tempos de forma a desenvolver os	Tem preocupação em os seus alunos desenvolvam as áreas de Expressão, assim como todas as outras. Desenvolve em colaboração	Tem grande preocupação em desenvolver a musicalidade nos seus alunos.	Não planifica a área das expressões, porque a turma que tem este ano é indisciplinada.

	<p>música.</p> <p>A Música como acompanhamento para a realização de outras actividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> - produções de textos; - actividades plásticas; - festas escolares (Natal, fim do ano ou outras) – ensaio de canções; - contributo para o plano de actividades do Agrupamento; - contributo para um ambiente propiciador da aprendizagem: - ajuda na concentração dos alunos; - propiciadora de um estado de calma 	<p>conhecimentos musicais uma vez de quinze em quinze dias.</p> <p>Desenvolve com os alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - canções, -audições, -escrita musical, -ritmos - flauta. <p>Salienta que a flauta é mesmo o momento mágico, pelo qual os alunos anseiam tanto que “nem respiram”.</p>	<p>com a colega 4 duas vezes por semana as Expressões: Musical, Plástica e Motora.</p> <p>Planifica as actividades em colaboração com a professora 4. a avaliação cada uma faz individualmente com os seus alunos.</p> <p>Desenvolve os conteúdos que estão no currículo nacional do EB, para este grau de ensino. As actividades são diversificadas que vão desde:</p> <ul style="list-style-type: none"> - construção de instrumentos com materiais recicláveis, - prática da flauta; - leitura e escrita musical, - execução instrumental Orff - fazem visitas à casa da Música no Porto. <p>Conseguiu através de um projecto camarário o financiamento para comprar instrumentos musicais.</p>	<p>Desenvolve em colaboração com a colega 3 duas vezes por semana as Expressões: Musical, Plástica e Motora.</p> <p>Está atenta aos conteúdos que estão consignados no CNEB.</p> <p>As actividades são diversificadas que vão desde:</p> <ul style="list-style-type: none"> - construção de instrumentos com materiais recicláveis, - prática da flauta; - leitura e escrita musical, - execução instrumental Orff - fazem visitas à casa da Música no Porto. <p>Planifica as actividades em colaboração com a professora 3.</p> <p>Avaliação, cada uma faz individualmente com os seus alunos.</p> <p>Conseguiu através de um projecto camarário o</p>	<p>Concentra-se mais nos casos de leitura, na produção escrita a algumas dramatizações relacionadas com os textos de Língua Portuguesa.</p> <p>A incursão na música foi ao nível:</p> <ul style="list-style-type: none"> - os sons da natureza, - sons corporais - sons dos instrumentos, <p>uma vez a sala tem quadro interactivo.</p> <p>Refere o trabalho colaborativo como uma mais valia, para o desenvolvimento, troca de ideias e experiencias no campo musical bem como nos outros.</p>
--	--	---	--	---	--

				financiamento para comprar instrumentos musicais, conjuntamente com a professora 3.	
Formação em exercício	Fez formações ao longo da vida em várias áreas incluindo na Música.	Fez formações várias em: Teatro; Artes Visuais; Expressão Corporal; Música; Cursos de Orff I e II Grau.	Fez várias formações ao longo destes anos em várias áreas inclusivamente na área da Música. Fez os Cursos do pedagogo musical Jos Wuytack.	Fez várias formações na área da Música, nomeadamente os Cursos do pedagogo musical Jos Wuytack.	Ainda não fez formação desde que saiu da Universidade.
Impressões	<p>Sente falta de preparação para estruturar e leccionar conteúdos musicais.</p> <p>Mostra-se desiludida com o sistema em geral e com o Ministério de Educação em particular que, nos últimos, anos tratou mal os professores.</p> <p>Considera que o professor não tem tempo de leccionar todas as áreas do currículo.</p> <p>Considera que o importante é que os alunos saibam bem ler e escrever e trabalhar a matemática, coisa que de ano para ano estão piores.</p> <p>Considera que os pais não se preocupam com o ensino da música na escola</p>	<p>Gosta muito de música.</p> <p>Reconhece que não tem preparação suficiente para se aventurar a leccionar música, por isso inscreveu-se numa academia de música, porque também queria aprender a tocar Guitarra, assim, ajuda a transportar os conhecimentos para os seus alunos com mais segurança.</p> <p>Considera que a música é fundamental para os “seus meninos”.</p> <p>Considera que os pais não valorizam se o professor do 1ºCEB lecciona ou não lecciona música; para eles, o que importa é que os alunos tenham competências adquiridas</p>	<p>Reconhece alguma antipatia das colegas da escola, no entanto, na sua óptica quem sai a ganhar são os alunos.</p> <p>Os pais manifestam entusiasmo e surpresa pelas actividades que os filhos desenvolvem na área da música sem haver prejuízo das outras áreas.</p>	<p>Diz que só com um trabalho de colaboração (professora 3) é que consegue desenvolver com os seus alunos todos os conteúdos musicais e das outras áreas das expressões.</p> <p>Por outro lado, os pais dão-lhe todo o apoio.</p>	<p>É inexperiente e insegura.</p> <p>Não sabe como vai ser o futuro como professora, nem sabe se vai ficar a dar aulas no próximo ano lectivo.</p>

	<p>do 1º CEB;</p> <p>Os pais que querem, proporcionar o desenvolvimento musical aos seus filhos, matriculam-nos em escolas ou academias de música.</p> <p>Desiludida com a situação vai pedir a reforma, mesmo que tenha penalizações.</p>	<p>nas outras áreas.</p> <p>Se não fosse a Professora os alunos não tinham possibilidade de aprender música, os pais não têm possibilidade de os matricular nas escolas de música ou academias.</p> <p>Consegue combater a desilusão com os caminhos que a educação está a seguir com a força de vontade de lutar “até ao fim”</p>			
--	--	--	--	--	--



5.1.2 Interpretação dos relatos profissionais

As cinco são professoras do 1ºCEB; duas têm por base de formação inicial o curso do Magistério Primário (professora 1 e 2), embora a professora 2 tenha feito o complemento de formação no Instituto Piaget em Viseu, que deu conferiu o grau de Licenciatura. As professoras 3 e 4 têm o Curso da Escola Superior de Educação do Porto e Coimbra, respectivamente – Licenciatura em Educação do 1ºCEB. A professora 5 é a mais nova e tem Licenciatura em Educação Básica da Universidade de Aveiro. Estão todas no activo no ano lectivo de 2009/2010, embora a professora 1 manifeste intenção de pedir a reforma antecipada por estar desmotivada e cansada com os desenvolvimentos que nestes últimos anos aconteceram na educação e a professora 5 não saiba se vai continuar a dar aulas no próximo ano lectivo, uma vez que não tem vínculo com o Ministério da Educação (é professora contratada). Durante a formação inicial todas as inquiridas tiveram cadeiras das Expressões, nomeadamente da área específica da Música, o que lhes conferia as ferramentas suficientes para leccionar esta área no 1ºCEB. Há, pois, em certa medida, aspectos que aproximam as diferentes situações aqui presentificadas, não deixando a identidade de cada uma das professoras de estar em evidência.

Todas elas receberam uma formação inicial, havendo, posteriormente, procura de formação em exercício com uma incidência na área da Música; todavia, a mais jovem, apesar de já ter cinco anos de serviço, não procurou dar continuidade à sua formação inicial. Em termos de especificidade musical, registamos que, na formação inicial, apenas num caso – a Professora 4 – refere na sua componente curricular a presença de um conjunto de disciplinas que fazem todo o sentido para o ensino da Expressão/Educação Musical; sublinhamos, também, o facto de, entre essas disciplinas, se encontrar a Didáctica das Expressões, isto é, uma preocupação curricular de dotar os alunos/futuros professores de conhecimentos inerentes à leccionação. Todas as professoras se encontravam, à altura desta observação informal, envolvidas profissionalmente com a educação formal, a nível do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Em termos de descontentamento, a Professora 1 é uma professora que, se bem que conformada com todo o sistema, exprimiu-se, de forma revoltada e mesmo encolerizada a sua desilusão e desmotivação, face à falta de consideração por parte do Ministério, no que concerne o trabalho dos professores. Embora nunca tenha ensinado a música pela música, referiu que sempre encontrou na música um complemento para leccionar e motivar os seus

alunos, para as outras áreas; a música servia para os alunos se concentrarem, ou acalmarem. Lamentavelmente, nunca teve preocupações de organizar o currículo de forma a leccionar os conteúdos que estão configurados no Programa do EB.

No que concerne a Professora 2, encontramos ecos do descontentamento acima referido, contudo expresso de forma mais comedida; é uma professora autodidacta e, apesar de desiludida, quer lutar, porque acredita na mudança para melhor. Conforme referiu, o melhor que podia ter acontecido foi ter feito o complemento de formação, que lhe conferiu o grau de Licenciatura. Foi um reset na sua formação, aprendeu novas pedagogias e metodologias que nem sabia existirem. Desenvolve com os seus alunos a área da Música porque há uns anos se inscreveu numa academia de música, para aprender Guitarra, considera que se não fosse a academia não tinha conhecimentos suficientes, nem se sentia a vontade. Fez várias formações ao longo da sua vida profissional no campo da música os Cursos de Música de Jos Wuytack, que também a ajudaram muito.

As Professoras 3 e 4, professoras marginais no seu ambiente de trabalho e alvo de críticas vindas de colegas, desenvolvem conjuntamente a área das Expressões, na Escola com conhecimento do Agrupamento. Têm uma actividade muito interessante, desenvolvendo os conteúdos em trabalho colaborativo, praticando a interdisciplinaridade, mostrando-se conscientes da necessidade de um trabalho pedagógico regular e metódico, de responsabilidade; exprimem com entusiasmo e afectividade a sua envolvimento, mostrando abertura e mesmo vontade de verem o seu trabalho na área da Música, secundado e reforçado por professores especialistas. Para além da implicação profissional, que é evidenciada na forma como referem o seu envolvimento com os alunos em particular e com a escola, no seu todo, há a registar ainda o compromisso assumido em promover a relação escola/comunidade, uma vez que referiram terem conseguido um projecto camarário para o financiamento de instrumentos musicais, como forma não só de enriquecer o Agrupamento, mas essencialmente, com vista a um maior envolvimento dos alunos e, consequentemente, a promoção de uma aprendizagem mais consolidada.

A Professora 5 é a menos experiente; está consciente de que, apenas teve duas disciplinas da área da Música de cariz essencialmente teórico, não havendo desenvolvimento da prática. Em consequência dessa falta, não planifica a área das expressões, invocando como razões o facto da turma que naquele ano leccionava ser indisciplinada e portanto, a incursão na música, ao

nível dos sons da natureza, sons corporais e os sons dos instrumentos, pelo recurso ao quadro interactivo. Reconhece o trabalho colaborativo como uma mais-valia, para o desenvolvimento e troca de ideias e experiências, mas não se implica por falta de oportunidades no grupo de docência em que se integra. A angústia, desilusão e desmotivação transpiram das suas palavras.





5.2 Questionário

5.2.1 Parte I – Caracterização Pessoal e Profissional dos Profissionais

Pretendemos nesta primeira parte traçar o perfil dos inquiridos no que diz respeito à sua caracterização enquanto pessoas e enquanto profissionais da docência.

5.2.1.1 Género

		Género			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Masculino	68	30,9	30,9	30,9
	Feminino	152	69,1	69,1	100,0
	Total	220	100,0	100,0	

Tabela 2 – Género

Género Frequency

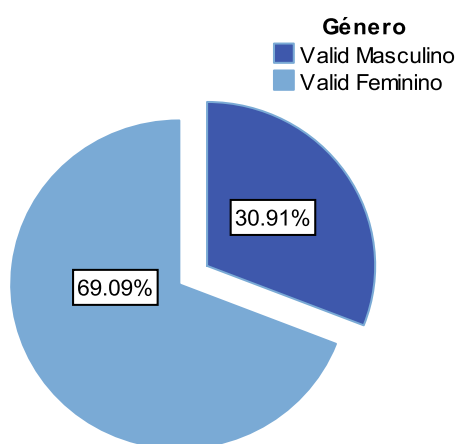


Gráfico 1 – Género

Através da observação do gráfico 1 constatamos que o género feminino é o predominante com 69,09%, o que vem confirmar os vários estudos elaborados sobre o género na profissão docente (Lang, 2008; Montero, 2005; Cavaco, 1993; Benavente, 1990). Continuamos com uma consequência directa do Estado Novo – a feminização do corpo docente; também se verifica que os valores culturais veiculados levaram à assunção de que o trabalho com crianças era essencialmente de vocação feminina.

Ainda segundo Araújo (1990:21), “(...) O ensino não se terá feminizado mais porque foram tomadas medidas para contrariar esse processo (como a existência de vagas que só podiam ser ocupadas por elementos masculinos) (...)”.

Convém não esquecermos que o papel da mulher, ao longo da história, e em países fortemente marcados por regimes totalitaristas, foi condicionado, limitando a intervenção activa na sociedade, contudo, o ensino primário estava próximo das orientações sexistas próprias destes regimes que privilegiam a transmissão de valores, a continuação da tradição e de culto ao nacionalismo.

Vianna (2001:83) refere que, ao longo do século XX, a profissão docente assumiu um carácter predominantemente feminino, em especial na Educação Básica, facto que se deve às transformações económicas, demográficas, sociais, culturais e políticas por que passa o país e “(...) que acabaram por determinar uma grande participação feminina no mercado de trabalho”. Esta situação é verificada noutros países da América Latina, tais como: Uruguai, Venezuela, México, Brasil.

5.2.1.2 Idade e Tempo de Serviço

Grupos etários				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Entre 25 e 29 anos	9	4,1	4,1
	Entre 30 e 34 anos	28	12,7	16,8
	Entre 35 e 39 anos	12	5,5	22,3
	Entre 40 e 44 anos	95	43,2	65,5
	Entre 45 e 49 anos	64	29,1	94,5
	Entre 50 e 54 anos	5	2,3	96,8
	Entre 55 e 60 anos	7	3,2	100,0
	Total	220	100,0	100,0

Tabela 3 – Idades dos indivíduos por classes

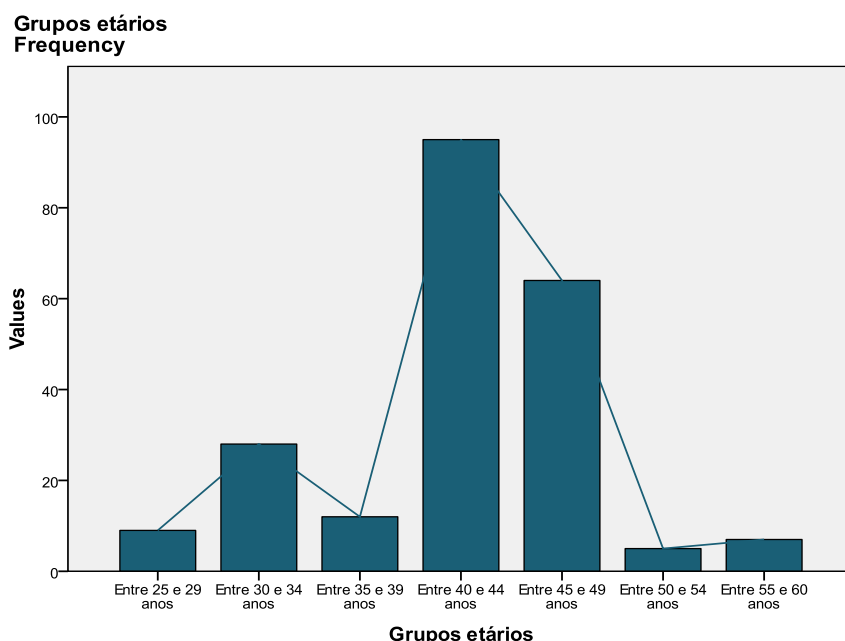


Gráfico 2 – Idade por classes: frequências

Conforme observámos na tabela 3 e respectivo gráfico 2, temos três grandes grupos etários em predominância: 43,2% dos inquiridos na faixa etária dos 40 – 44 anos, 29,1% na faixa etária dos 45 – 49 anos e 12,7% na faixa etária dos 30 – 34 anos.

Devemos compreender e analisar os vários trajectos de vida dos professores, como uma série progressiva de ciclos, pelos quais todos os professores passam e dessa forma constroem o seu caminho, ilustrando nas várias etapas de vida; as suas expectativas, as suas frustrações, os seus desânimos, onde afinal se cruzam as dimensões pessoais e profissionais. A análise aos ciclos de vida dos professores tem-se reflectido em estudos como os de Huberman (2000), Goodson (2000), Gonçalves (2000) e permite-nos interpretar os nossos dados e estabelecer correlações interessantes relativamente ao percurso profissional dos professores.

Ainda segundo Nóvoa (2000:38):

“(…) o desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos (...) o facto de encontrarmos sequências-tipo não impede que muitos profissionais não deixem de praticar a exploração, ou que nunca estabilizem, ou que se desestabilizem por razões de diversa ordem, quer política, mudança de interesses, acidentes, crise económica (...).”

Também Gonçalves (2000:147), num estudo sobre os professores do ensino primário, refere: “(...) a carreira dos professores desenvolvem-se por uma conjugação de duas dimensões complementares: a) Individual – centrada na natureza do seu *eu*, construído a nível consciente e inconsciente e b) Colectiva – construída sobre as representações do campo escolar (...)”. Trata-se, com efeito, de estudar o percurso de um professor como docente e de verificar como essa docência pode afectar ou impulsionar toda a sua postura presente e futura.

Ao observarmos a tabela 3 e gráfico 2, podemos considerar que a faixa etária, com maior significado está entre os 40 anos, e os 49 anos, fases essas que podem provocar algum questionamento relativamente à profissão, aos fracassos das experiências ministeriais, às reformas estruturais, ao desempenho enquanto docentes que podem motivar a participação energética e activa, ou podem, por outro lado, levar à “crise”, à falta de expectativas futuras e à acomodação profissional.

Statistics			
		Idade do indivíduo	Anos de service
N	Valid	220	220
	Missing	0	0
Mean		41,93	20,25
Median		42,00	22,00
Mode		40	22 ^a
Std. Deviation		6,296	6,603
Range		30	35
Minimum		28	3
Maximum		58	38

Tabela 4 – Valores estatísticos das Idades e Anos de serviço dos indivíduos

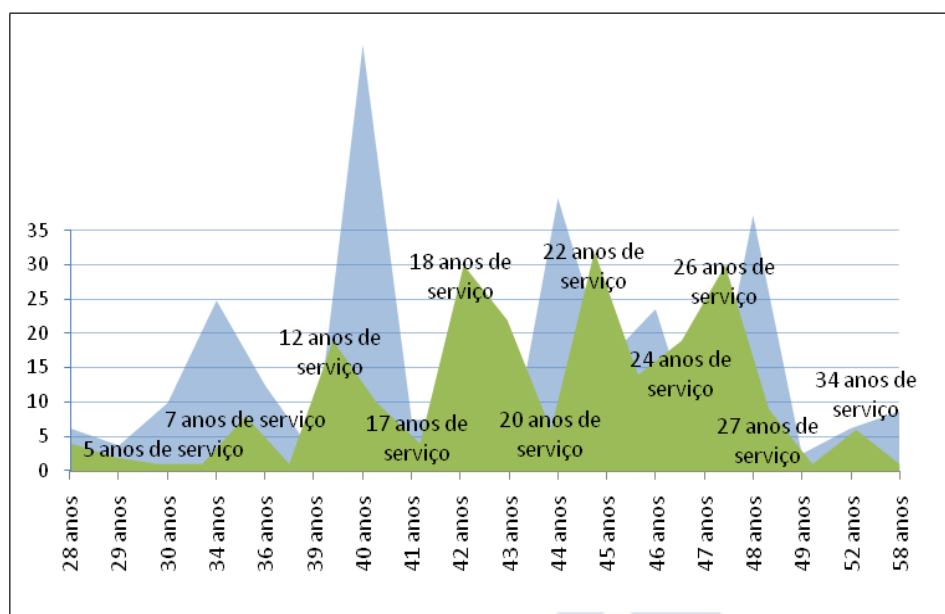


Gráfico 3 – Comparação entre a Idade e o tempo de serviço

Se observarmos o cruzamento entre a idade e o tempo de serviço (gráfico 3), reconhecemos que os inquiridos estão entre a fase do questionamento e do conservadorismo, segundo Huberman (2000). Ou seja, pensamos que este grupo está no “meio da carreira”, um período segundo Huberman (2000), “se situa (...) globalmente entre os 39 e os 48 anos, ou entre o 15º e o 26º anos de serviço (...)”. É a altura para fazer o balanço profissional, por vezes com angústia, de saber se vale a pena continuar ou se podem encontrar outras vias profissionais.

Para sustentar a nossa argumentação apresentamos o gráfico em baixo, para nos ajudar a ilustrar este complexo trajecto que é o percurso de vida do professor. Ao longo da nossa vida vamos construindo percursos, mais ou menos ambíguos, vamos construindo a nossa história de vida que se reflecte, nos vários âmbitos: profissional, social e pessoal.

Daí, considerarmos que esta análise é bastante rica e complexa, é uma “viagem de descoberta pessoal”, segundo Henry Miller (2009), plena de incertezas, de desafios, mas rica em conhecimento num processo de construção, que exige várias leituras para desenvolvermos a efectivação da construção profissional, segundo a nossa visão.

Convocamos Gonçalves (2000), através da figura que abaixo apresentamos, para melhor entender a evolução da carreira dos professores do ensino primário.

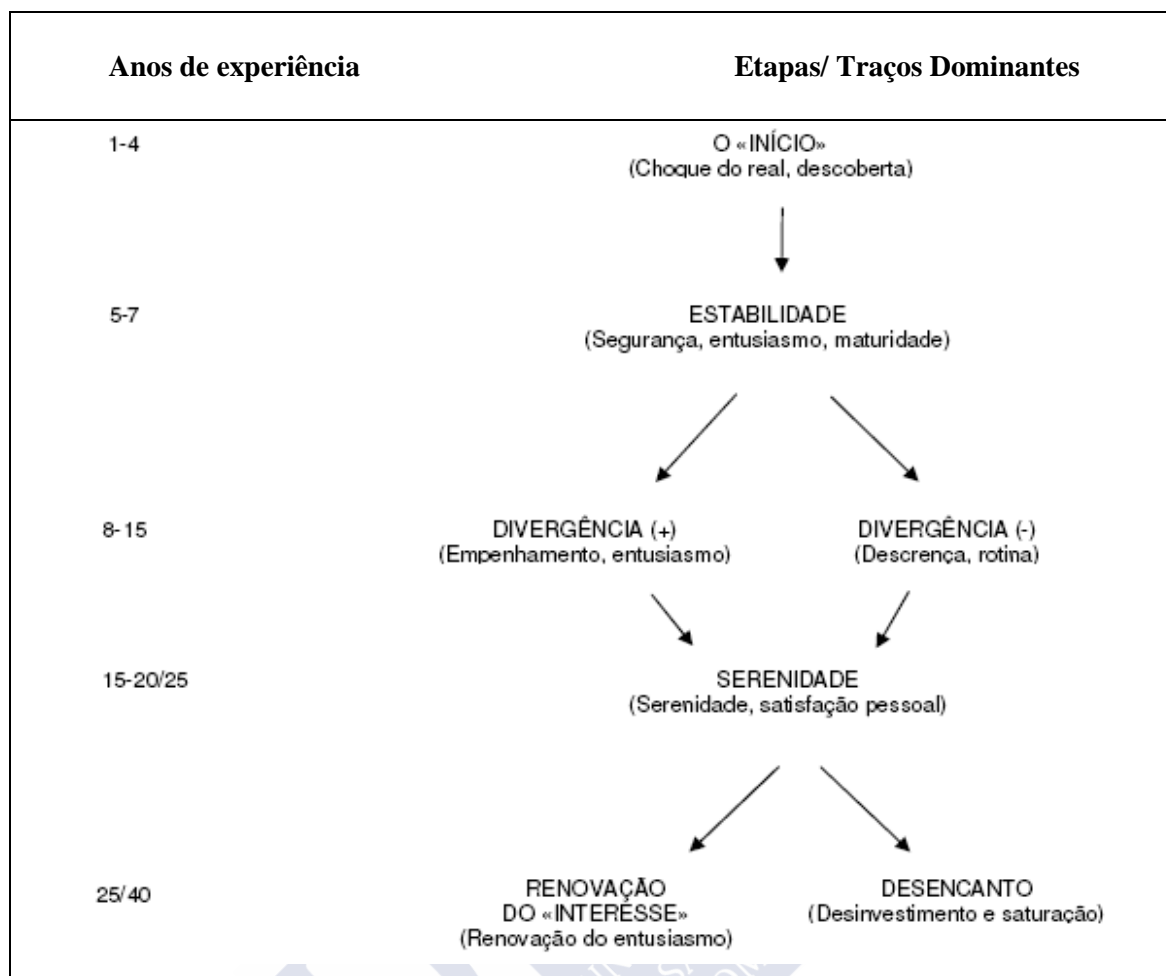


Figura 12 – Etapas da carreira segundo Gonçalves (Nóvoa et al (2000:163))

Ao analisarmos a figura 12, podemos constatar as várias etapas da carreira dos professores, os sucessivos acontecimentos que as marcam e as consequências em termos de atitudes, comportamentos e reacções dos professores que por elas passam. Registamos, também, hipóteses opostas em algumas destas etapas, situações essas que são determinantes para o envolvimento ou não envolvimento dos professores na sua profissão; evidenciamos, pela carga que em si comportam as dialécticas apontadas: empenhamento/descrença; entusiasmo vs rotina; renovação do entusiasmo vs desinvestimento e saturação.

Das fases que observamos, aludimos para aquela que é mais forte na interpretação dos nossos dados e que se encontra entre a fase da serenidade e a fase da renovação ou desencanto, conforme a disponibilidade dos professores e as suas contingências. No estudo desenvolvido por Gonçalves (2000), focalizando a realidade portuguesa dos professores do 1ºCEB e o estudo e a análise das etapas da carreira, constatamos que o regime de monodocência, a

grande dispersão da rede escolar, o isolamento por que passam, transparecem mais tarde na forma como encontram o equilíbrio para continuar ou para sobreviver até à reforma.

5.2.1.3 Onde Leccionam

Valid	Rural	60	27,27	27,27	27,27
	Urbano	160	72,73	72,73	100,0
	Total	220	100,0	100,0	

Tabela 5 – Percentagem de escolas rurais e urbanas

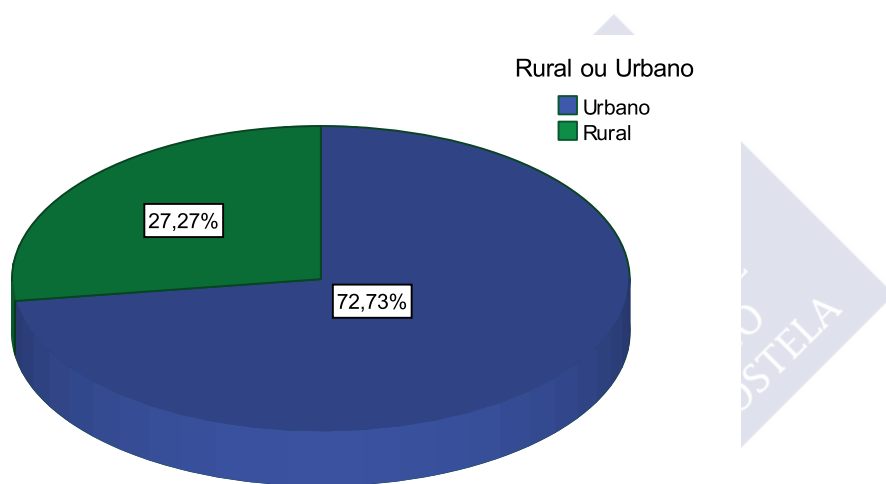


Gráfico 4 – Localização das escolas onde leccionam

Verificamos que a maioria dos professores inquiridos lecciona numa escola urbana 72,73%, contra 27,27% que lecciona numa escola rural. Se cruzarmos a idade, o tempo de serviço e o local onde os professores leccionam, chegamos à conclusão de que, dado que estão numa fase de serenidade, é também natural que já tenham encontrado a escola de preferência pessoal, uma vez que têm vários anos de serviço e que o sistema tende a estabilizar os professores.

5.2.1.4 Ano de Escolaridade

		Lecciona			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1º ano	24	10,91	10,91	10,91
	2º ano	40	18,18	18,18	29,09
	3º ano	61	27,73	27,73	56,82
	4º ano	76	34,55	34,55	91,36
	1º e 2º anos	12	5,45	5,45	96,82
	3º e 4º anos	7	3,18	3,18	100
	Total	220	100,0	100,0	

Tabela 6 – Ano de Escolaridade lecciona

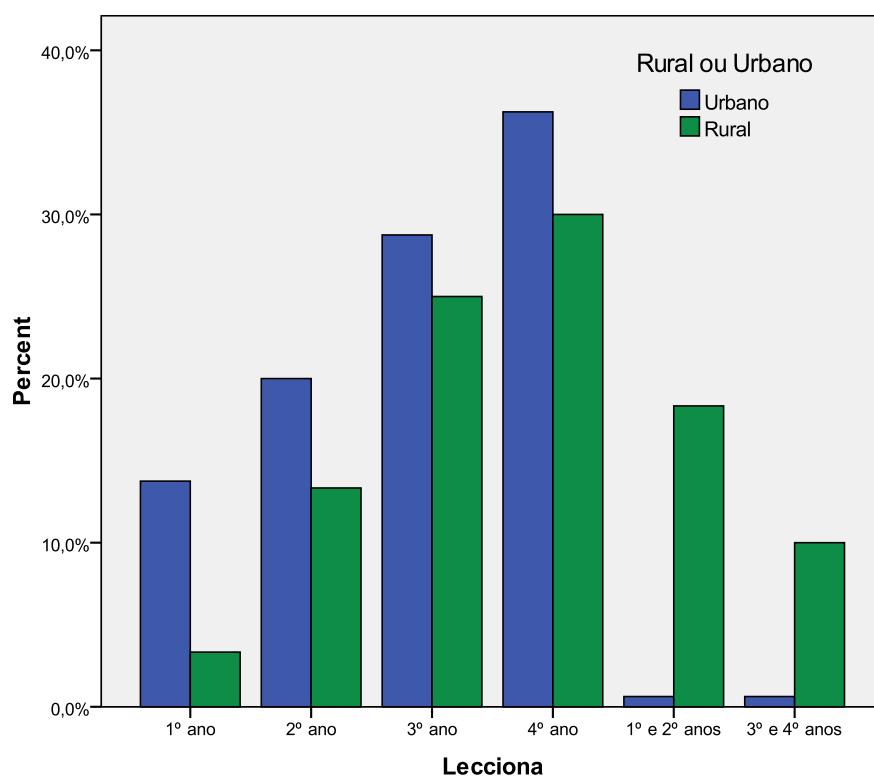


Gráfico 5 – Anos de escolaridade leccionados por escolas Rurais e Urbanas

No gráfico 5, mostra que a maioria dos inquiridos lecciona o 4º ano de escolaridade, seguindo-se os que leccionam o 3º ano de escolaridade, esta situação ocorre tanto em escolas urbanas como nas escolas rurais. Há, portanto, a registar um número cada vez menor de

alunos nos diferentes níveis do 1º CEB, confirmando a tendência actual, a nível nacional, para a diminuição da população escolar.

5.2.1.5 *Habilitações Académicas para o início do exercício da actividade e habilitações actuais*

Habilitações iniciais		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Bacharelato (Magistério Primário)	7	3,2	3,2	3,2
	Bacharelato mais Complemento de Formação (ESE)	72	32,7	32,7	35,9
	Licenciatura (ESE)	98	44,5	44,5	80,5
	Licenciatura (Universidade)	43	19,5	19,5	100,0
	Total	220	100,0	100,0	

Tabela 7 – Habilitações académicas iniciais: frequências

De acordo com a tabela 7, 44,5% dos inquiridos são detentores do grau de licenciatura para o início do exercício da docência, pelas Escolas Superiores de Educação e 19,5% tem o grau de licenciatura das Universidades. Ainda, se observarmos a tabela 7, verificamos que 32,7% dos inquiridos investiu na formação, fazendo o complemento de formação obtendo, desta forma, o grau de licenciatura.

Os professores continuam a investir na sua formação, considerando que podem melhorar as práticas pedagógicas desenvolvidas no quotidiano escolar; segundo alguns estudos, dentro desta temática – Perrenoud (2000) e Nóvoa (2000) entre outros – os professores sentem necessidade de investir na sua formação, por considerarem que a formação inicial foi insuficiente, mesmo quando realizada superiormente. No nosso caso, como professora que ainda não parou de investir na profissão, no sentido de procurar desenvolver uma prática pedagógica actual e de alguma forma inovadora, sempre com o propósito de sensibilizar os alunos para a criatividade e de os levar mais longe no campo artístico-musical, testemunhamos esta necessidade sentida.

Mesmo que os professores sintam uma certa desmotivação e desânimo continuam a investir na sua formação de forma a colmatar, segundo Gonçalves (2000:146), “(...) o desprestígio social, o isolamento a que são alvo e de forma a construir uma identidade profissional, condição para potenciar a autonomia, a sua pertinência social e cultural (...)”. É importante

referirmos que 3,2% dos inquiridos não investiram na formação, ficando com o grau de Bacharelato contrariando as orientações do Ministério da Educação.

Habilitações					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Bacharelato	7	3,2	3,2	3,2
	Licenciatura	213	96,8	96,8	100,0
	Total	220	100,0	100,0	

Tabela 8 – Habilitações académicas actuais: frequências

Em conclusão observando a tabela 8, temos 96,8% dos inquiridos licenciados.

5.2.1.6 Situação Profissional

Situação Profissional					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Professor do Quadro de Nomeação Definitiva	130	59,1	59,1	59,1
	Professor do Quadro de Zona Pedagógica	63	28,6	28,6	87,7
	Professor contratado com profissionalização	27	12,3	12,3	100,0
	Total	220	100,0	100,0	

Tabela 9 – Situação profissional dos professores do 1º CEB: frequências

A observação da tabela 9 leva-nos a considerar que os inquiridos estão numa situação estável, uma vez que 59% dos docentes pertencem ao quadro de nomeação definitiva. No entanto 28% dos inquiridos não sabe em que escola fica todos os anos e 12% estão numa situação precária uma vez que podem nem ficar colocados para o próximo ano lectivo, passando a pertencer à bolsa de recursos do Ministério da Educação.

Se adicionarmos as duas situações referidas anteriormente, a soma perfaz o total de 41%, o que consideramos um número elevado de inquiridos em situação instável, tanto profissionalmente como psicologicamente, pois sabemos que todas estas situações são geradoras de instabilidade e angústia.

5.2.1.7 Outros estudos musicais

		Onde			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Outros	7	3,2	3,2	3,2
	Estudos realizados no Conservatório de Música	1	,5	,5	3,6
	Escola de Música/Academia de Música não oficial	15	6,8	6,8	10,5
	Estudos realizados particularmente	6	2,7	2,7	13,2
	Sem resposta	191	86,8	86,8	100,0
	Total	220	100,0	100,0	

Tabela 10 – Outros estudos musicais

Concluímos da observação e leitura da tabela 10, que a larga maioria dos inquiridos 86,6% não tem qualquer formação musical realizada em escolas particulares de música, em Conservatório de Música ou Academias de Música, uma vez que não respondeu a esta pergunta.

		Outros estudos			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Canto	1	,5	,5	,5
	Cordas	13	5,9	5,9	6,4
	Teclas	15	6,8	6,8	13,2
	Sem resposta	191	86,8	86,8	100,0
	Total	220	100,0	100,0	

Tabela 11– Instrumentos estudados

Dos 220 inquiridos, apenas 29 professores, conforme podemos observar na tabela 11, responderam terem aprendido música. Vem a propósito recordar que, entre as professoras entrevistadas, dos relatos apresentados, salientámos o caso de uma delas, que por iniciativa própria se empenhou numa formação musical na Escola de Música de Aveiro com vista a

melhorar o seu desempenho, no desenvolvimento da Expressão/Educação Musical com os seus alunos.

Outros estudos * Onde Crosstabulation							
		Onde					
		Estudos realizados no		Escola de Música/Academia	Estudos realizados		
		Outros	Conservatório de Música	de Música não oficial	particularmente	Sem resposta	Total
Outos estudos	Canto	0	1	0	0	0	1
	Cordas	0	0	13	0	0	13
	Teclas	7	0	2	6	0	15
	Sem resposta	0	0	0	0	191	191
Total		7	1	15	6	191	220

Tabela 12 – Outros estudos musicais e que instrumento estudou

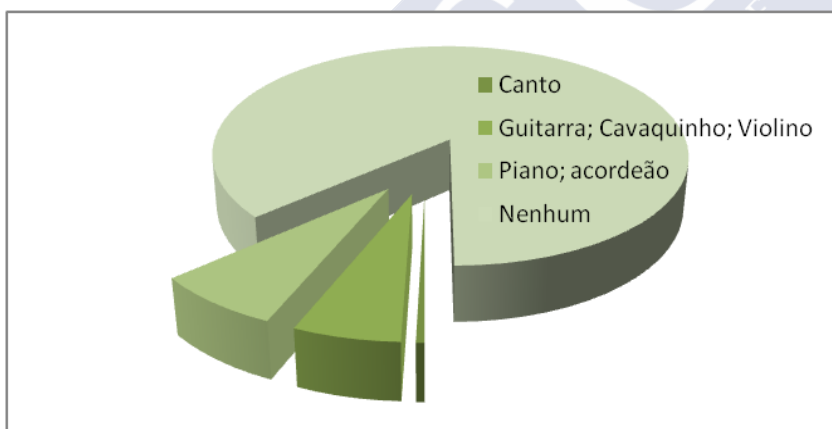


Gráfico 6 – Outros estudos musicais

Em jeito de conclusão podemos observar, tanto na tabela 12 como no gráfico 6, que apenas 29 dos inquiridos investiram em estudos musicais e destes 13 inquiridos estudam um instrumento de cordas. Consideramos que os instrumentos de cordas ajudam no acompanhamento de canções no ensino básico estimulando os alunos a uma maior concentração e motivação para a aprendizagem musical.

5.2.2 Parte II – Conhecimento do marco normativo

Apresentamos aqui a continuação da análise dos dados do questionário correspondente ao “Conhecimento do Marco Normativo”, itens 10 a 21.

Descriptive Statistics						
	N	Range	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Tenho informação sobre os documentos normativos acerca do Currículo Nacional do EB – Competências Essenciais	220	1	4	5	4,08	,268
Tenho informação sobre os documentos normativos acerca da Organização Curricular e Programas do 1ºCEB	220	1	4	5	4,09	,288
Tenho informação sobre os documentos normativos acerca do Plano Curricular do 1ºCEB	220	1	4	5	4,10	,295
Tenho informação sobre a forma como está organizado e estruturado todo o 1ºCEB oferecendo ao professor a possibilidade de articular as diferentes áreas sem detrimento de nenhuma	220	1	4	5	4,09	,288
Tenho informação sobre a documentação Ministerial para a área Educação Artística do 1º CEB contemplar quatro Áreas – Plástica; Musical; Dramática e Motora	220	3	2	5	3,66	,808
Tenho informação sobre o ensino da Música ser uma área curricular de frequência obrigatória no 1ºCEB	220	1	4	5	4,05	,209
Tenho informação sobre a designação do professor generalista como responsável para leccionar a área da Música no 1ºCEB	220	2	3	5	4,03	,301
Tenho informação sobre a possibilidade do professor generalista poder ser coadjuvado por um professor especialista, para leccionar a área da Música no 1ºCEB	220	3	2	5	3,63	,820
Tenho informação sobre a importância da operacionalização curricular da Música no 1ºCEB se desenvolver em torno de quatro organizadores: Percepção sonora; Interpretação e Comunicação; Experimentação e Criação e Culturas musicais nos contextos	220	3	2	5	3,45	,834
Tenho informação sobre as aprendizagens conducentes à construção de competências musicais se basearem em actividades inerentes a três domínios da prática – Audição, Interpretação e Composição	220	2	2	4	3,38	,734
Tenho informação sobre as orientações metodológicas inerentes à aprendizagem musical no 1ºCEB se centrarem no desenvolvimento: Vocal, Instrumental, Corporal, Desenvolvimento Auditivo, Representação do Som e Expressão e Criação Musical	220	3	2	5	2,95	,798
Tenho informação sobre a distribuição horária para leccionar as Expressões e as Áreas Curriculares não disciplinares ser de 5 horas semanais	220	1	4	5	4,09	,288
Valid N (listwise)	220					

Tabela 13 – Valores estatísticos do grau de informação sobre os aspectos da normativa

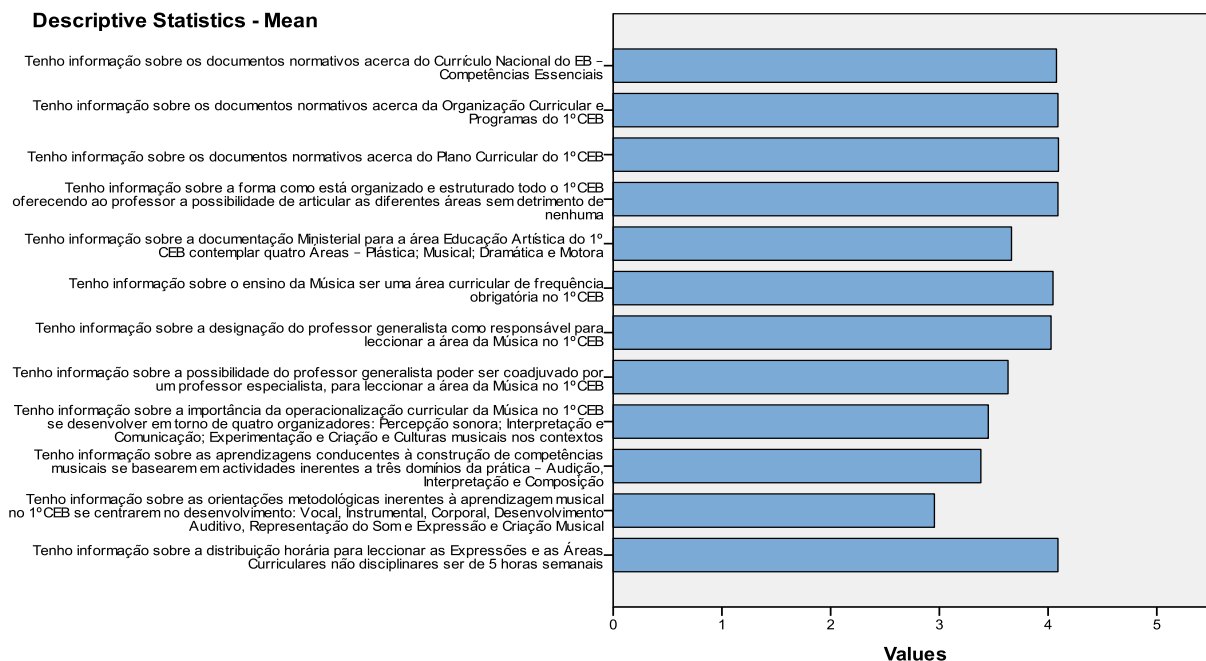


Gráfico 7 – Valores das médias do grau de informação sobre os aspectos da normativa

Ao introduzirmos questões sobre o conhecimento dos documentos normativos gerais e também naqueles que estão directamente relacionados com a área da música é importante, para compreendermos o grau de envolvimento dos docentes no campo legislativo, mas também para chamarmos à responsabilidade dos docentes para todas as áreas de ensino, principalmente para aquelas que são menos leccionadas, como é o caso das Expressões.

Ao observarmos o gráfico 7, constatamos que os professores têm bastante conhecimento dos documentos que são emanados do Ministério da Educação; no entanto, quando as perguntas são específicas e ligadas à área da Expressão/Educação Musical observamos que há ainda algum desconhecimento.

Os professores dizem ter algum conhecimento no que se refere à Expressão Artística contemplar quatro áreas: Plástica; Musical; Dramática e Motora, o que não entendemos uma vez que o horário dos alunos contempla obrigatoriamente, cinco horas semanais para leccionar as expressões.

Podemos dizer que os professores do 1º ciclo inquiridos estão pouco disponíveis para investirem no conhecimento dos documentos referentes às orientações metodológicas, inerentes à aprendizagem musical no 1ºCEB, e que se centram no desenvolvimento vocal;

instrumental; corporal; desenvolvimento auditivo; representação do som; expressão e criação musical, conforme, podemos deduzir, da observação do mesmo gráfico. O desinvestimento profissional nesta área do currículo é consentâneo com o mau estar destes profissionais, por vários factores que os têm atingido ultimamente, ao nível social, económico e das várias alterações políticas no campo educativo. Consideramos que os professores têm passado por um conjunto de factores que de algum modo influenciam negativamente o seu desempenho ou motivação para se envolverem a leccionar todas as áreas do currículo do 1ºCEB.

Dizemos ainda que, a partir da observação deste gráfico 7 e segundo Loureiro (2008), “(...) o papel da escola no estudo da importância da música é fundamental, como terreno de mediação (...)”, integrando-a como outra disciplina e disponibilizando professores especialistas, que já existem nos agrupamentos, trabalhando assim em coadjuvação e desta forma motivando-os para o conhecimento dos documentos inerentes à música.

Importa aqui evocar as notas de campo para referir que, das cinco professoras inquiridas, a professora nº1 não desenvolvia o ensino da música na sua prática docente, a professora nº5 fez incursão na música esporadicamente, as restantes professoras organizavam o horário da turma contemplando tempo para a leccionação da música, por considerarem que o mesmo é uma mais valia para as crianças.

Crosstab

			Com e sem licenciatura na ESE		
			Sem licenciatura na ESE	Com licenciatura na ESE	Total
			na ESE	na ESE	
Tenho informação sobre as orientações metodológicas inerentes à aprendizagem musical no 1ºCEB se centrarem no desenvolvimento: Vocal, Instrumental, Corporal, Desenvolvimento Auditivo, Representação do Som e Expressão e Criação Musical	Pouca	Count	59	11	70
		% within Com e sem licenciatura na ESSE	48,4%	11,2%	31,8%
	Alguma	Count	34	61	95
		% within Com e sem licenciatura na ESSE	27,9%	62,2%	43,2%
	Bastante	Count	24	26	50
		% within Com e sem licenciatura na ESSE	19,7%	26,5%	22,7%
	Muita	Count	5	0	5

	% within Com e sem licenciatura na ESSE	4,1%	,0%	2,3%
Total	Count	122	98	220
	% within Com e sem licenciatura na ESSE	100,0%	100,0%	100,0%

Tabela 14 – Grau de informação sobre as orientações metodológicas com e sem licenciatura na ESE

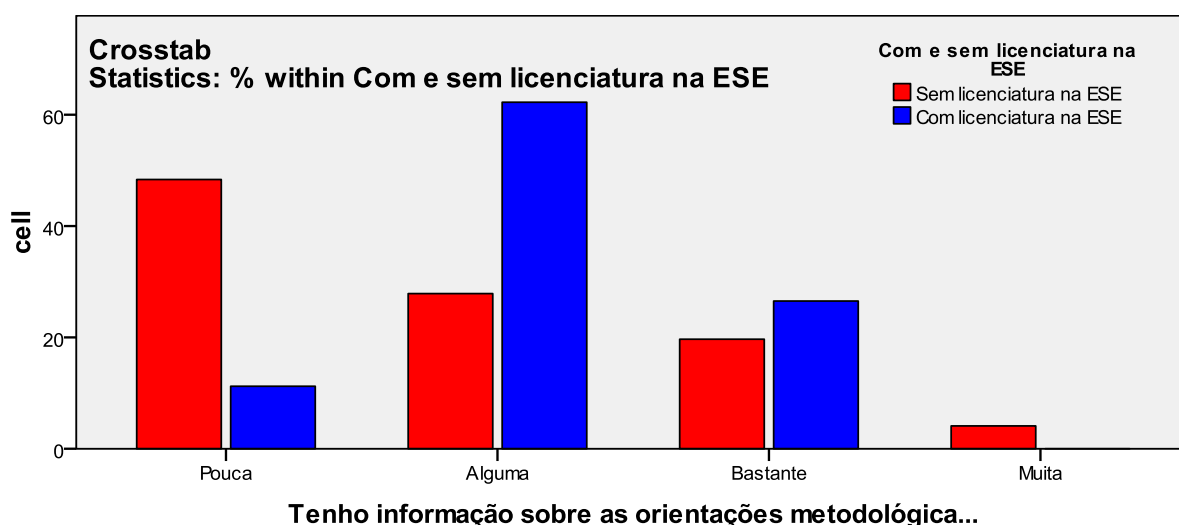


Gráfico 8 – Grau de informação sobre as orientações metodológicas com e sem licenciatura na ESE

Por considerarmos importante a informação que os professores têm sobre as orientações metodológicas inerentes à aprendizagem musical no 1ºCEB, nomeadamente nos vários domínios – Vocal; Instrumental; Corporal; Desenvolvimento Auditivo; Representação do Som e Expressão e Criação Musical –, cruzámos esse conhecimento com a formação inicial desenvolvida nas Escolas Superiores de Educação ou desenvolvida nas Universidades e constatámos que os professores das ESE têm maior conhecimento (62,2% algum e 26,5% bastante) o que perfaz 88,7% comparado com os 47,6% (27,9% algum e 19,7% bastante) dos inquiridos sem licenciatura nas ESE.

Crosstab					
		Com ou sem estudos de música			
		Sem estudos de música	Com estudos de música	Total	
Tenho informação sobre as orientações metodológicas inerentes à aprendizagem musical no 1ºCEB se centrarem no desenvolvimento: Vocal, Instrumental, Corporal, Desenvolvimento Auditivo, Representação do Som e Expressão e Criação Musical	Pouca	Statistics			
		Count	64	6	70
		% within Com ou sem estudos de música	33,5%	20,7%	31,8%
		Alguma	Count	85	10
			% within Com ou sem estudos de música	44,5%	34,5%
		Bastante	Count	38	12
			% within Com ou sem estudos de música	19,9%	41,4%
		Muita	Count	4	1
			% within Com ou sem estudos de música	2,1%	3,4%
		Total	Count	191	29
	% within Com ou sem estudos de música		100,0%	100,0%	100,0%

Tabela 15 – Grau de informação sobre as orientações metodológicas com e sem estudos de música

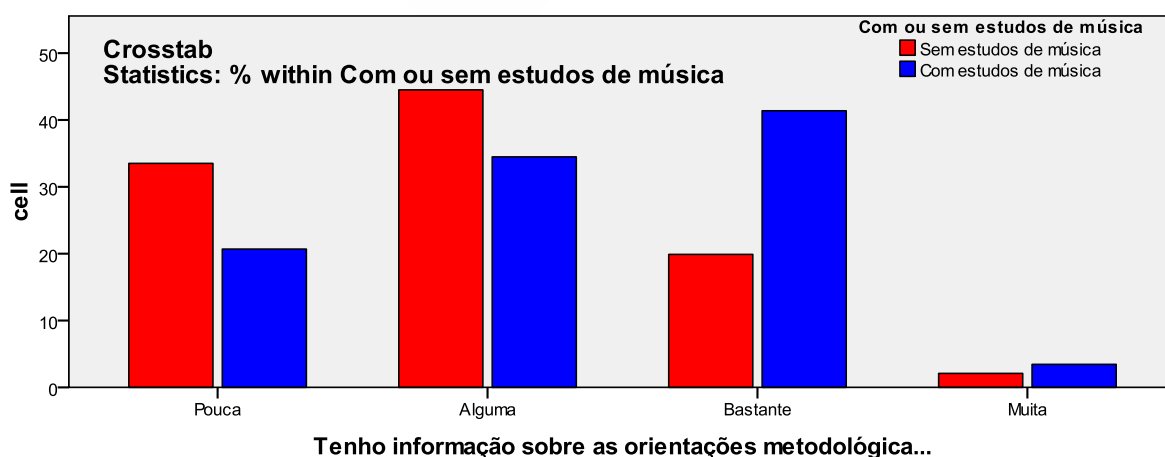


Gráfico 9 – Grau de informação sobre as orientações metodológicas com e sem estudos de musica

Mais uma vez verificamos da análise da tabela 15 e do gráfico 9, que os inquiridos com formação musical têm maior conhecimento sobre as orientações metodológicas inerentes à aprendizagem musical 41,4%; dizem ter “bastante” informação e 34,5% dizem ter “alguma” informação. Por outro lado, dos inquiridos sem conhecimentos musicais, 19,9% dizem ter “bastante” informação e 44,5% dizem ter “alguma”. O que nos leva a crer que os docentes que investiram, ainda que de forma meramente pessoal, estão em vantagem pelo menos no que respeita à informação sobre as orientações metodológicas essenciais para o desenvolvimento do ensino da música no 1ºCEB. Podemos, pois, entender que estão mais disponíveis conceptualmente para desenvolverem integralmente o currículo do 1ºCEB.

5.2.3 Parte III – Formação dos Professores do 1ºCEB para o Ensino da Música

Apresentamos a continuação dos dados recolhidos da Parte III do questionário que corresponde aos itens 22 a 65, estruturados da seguinte maneira: em primeiro lugar uma valorização geral da formação inicial recebida na área da música itens 22 a 51, seguido da formação em exercício itens 52 a 65. Estes dados permitem-nos obter uma radiografia da formação inicial recebida, assim como, da necessidade de actualização e continuação do investimento na formação dos seus conhecimentos ao nível da música.

5.2.3.1 Formação na área da Música recebida durante a sua Formação Inicial como Professor do 1ºCEB

Formação na área da Música recebida durante a sua Formação Inicial como Professor do 1ºCEB * Valorização em que medida a Formação Inicial recebida como Professor do 1ºCEB o habilitou para desenvolver de forma adequada, o seu trabalho no âmbito do ensino e da prática musical: Crosstabulation

Count		Valorização em que medida a Formação Inicial recebida como Professor do 1ºCEB o habilitou para desenvolver de forma adequada, o seu trabalho no âmbito do ensino e da prática musical:					
		Nada	Algo	Pouco	Bastante	Muito	Total
Formação na área da Música recebida durante a sua Formação Inicial como Professor do 1ºCEB	Pouca	17	49	10	0	0	76
	Alguma	0	18	26	20	0	64
	Bastante	0	3	21	30	26	80
	Total	17	70	57	50	26	220

Tabela 16 – Valores estatísticos da necessidade de formação de conteúdos musicais face à formação já recebida

Da observação da tabela 16, deduzimos que as respostas da grande maioria dos professores, quando questionados se, à partida, na licenciatura receberam formação no que concerne aos conhecimentos musicais, os resultados são claramente preocupantes, uma vez que 76 dos 220 inquiridos referem que a formação que receberam é claramente insuficiente para leccionar música no ensino básico. Dos 220 inquiridos 56 dizem ter tido “Bastante” ou “Muita” formação e por conseguinte estão habilitados para leccionar esta parte do currículo. Ficando os restantes abaixo dos conhecimentos necessários para leccionar esta importante área do conhecimento.

Segundo um estudo de Gonçalves (2000:168), sobre a carreira dos professores do ensino primário em Portugal, tem-se revelado uma atitude “(...) fortemente crítica quanto à formação inicial, que, de forma assaz notória, considera “desajustada da realidade”, e com necessidade de formação contínua, como meio necessário e um desenvolvimento harmonioso das suas carreiras (...)”. Sugere ainda que a “(...) formação inicial deva ser repensada, no sentido de que o futuro professor construa uma relação dialéctica com o meio, que, inegavelmente, condiciona o fluir da sua carreira (...)”.

Sabemos que a acção de ensinar, antes da formalização da formação para ensinar é um dos factores de dificuldade. Montero (2005:19), a este propósito, explica que a “(...) complexidade da conversão de um campo de prática profissional num campo de conhecimento (...)”, só pode resultar se o professor for reflexivo das suas práticas, investigador das suas dúvidas.

Coloca-se, cada vez mais insistentemente, a condição de o ensino estar sempre articulado com a investigação. Efectivamente, não é possível ensinar sem investigar e para investigar, temos também de estar ligados aos contextos reais da praxis educativa. Convocamos González e Fuentes (2011:51) quando afirmam “La relación entre el conocimiento de la enseñanza y el conocimiento para la enseñanza constituye un foco preferente de atención tanto para investigadores como para los prácticos (...)” pois, também nós assumimos esta posição.

Consideramos que, apesar do professor poder ter lacunas na formação inicial e isso poder indubitavelmente pôr em causa as práticas, esse percurso pode ser alterado com uma atitude mais dinâmica, procurando através da formação em exercício colmatar as lacunas existentes. González e Fuentes (2011:55) dizem-nos que “Los futuros profesores utilizan sus ideas

previas como filtro para dar sentido al currículo de formación” e que ainda os mesmos autores nos lembram que (2011:52) “Restringir la formación del profesorado a un conocimiento académico, formal y proposicional no es defendible ni teóricamente ni desde la perspectiva práctica.” Sabemos que é necessário que o professor construa o seu caminho de conhecimento assente nas práticas, tendo por base o conhecimento teórico que se consubstanciará no que González e Fuentes chamam “el Practicum”.

Temos que encontrar o equilíbrio necessário para sobreviver onde, num espaço hostil, como é o da profissão docente, o tempo para “pensar-teorizar” e o tempo para “actuar-intervenir” pode resultar numa frustração e cristalização docente.

Revisitando González (1994:25), comprendemos a actualidade das palavras

“(…) los futuros profesores son los auténticos responsables de su formación, controlando su dedicación, dirigiendo sus esfuerzos y manejando las situaciones a las que se enfrentan, de manera que se conviertan en oportunidades para aprender a enseñar. (...) El futuro profesor no tiene por qué ser receptor pasivo que siempre acepta y se adapta. Él puede elegir: ceder, resistir o transformar la realidad en la que está, teniendo presente que en todo caso se trata de un proceso dialéctico de interacciones mutuas en el que todos los implicados juegan un papel activo (...)”.

O que pretendemos é que os professores, como nos diz, González (1995:139) “(...) aprenden a dar sentido a su propia experiencia, haciéndose conscientes de sus propias preocupaciones, problemas, dilemas y paradojas. A través de un proceso de documentación, reflexión e interpretación (...)”.

A formação inicial tem que dar ao professor recursos de investigação e reflexão, gerando competências, num desenvolvimento holístico, como nos lembram Fuentes (2009) e Day (2004;2001), de modo a proporcionar aos professores e futuros professores, ferramentas capazes de enfrentar as situações que encontram no seu dia a dia, de forma a serem eles a desenvolver a sua visão de ensino/aprendizagem.

5.2.3.2 *Valor da Formação inicial recebida para o ensino e a prática musical*

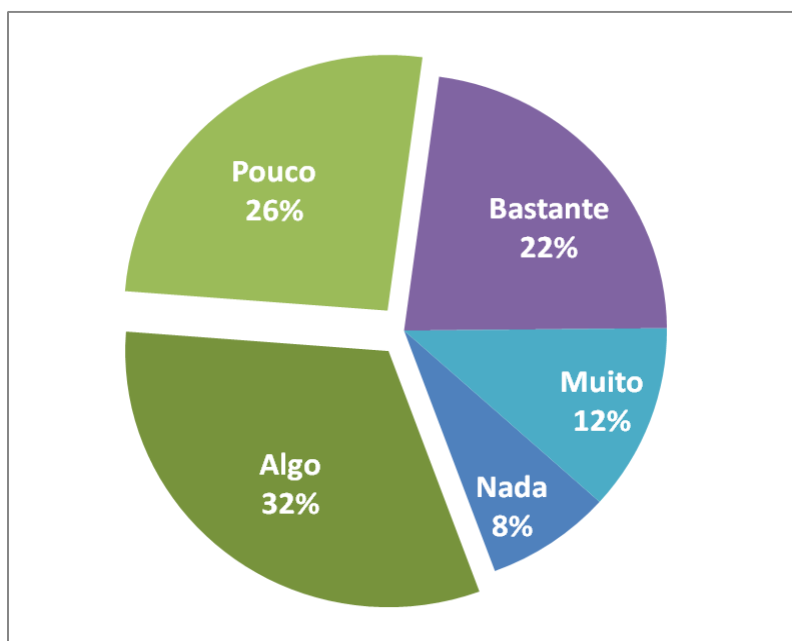


Gráfico 10 – Valor da Formação Inicial recebida para o ensino e a prática musical

Ao observarmos o gráfico 10, que reflete os dados recolhidos em relação ao item 22 consideramos que os professores dão pouco valor à formação inicial, no campo da música, para leccionar a disciplina obrigatória da Expressão/Educação Musical no 1ºCEB. Se adicionarmos as duas escalas “Pouco e “Nada”, obtemos um resultado de 34%, o que achamos um valor significativo. No entanto, se acrescentarmos a escala de “Algo”, o valor sobe para 66%, valor claramente preocupante, uma vez que é um factor condicionante para os inquiridos não desenvolverem os conteúdos da disciplina; antes de outros factores extrínsecos, estão os intrínsecos à própria formação inicial.

A formalização do conhecimento profissional adquirido na formação inicial implica uma série de saberes: teóricos, científicos, científico/didáticos e pedagógicos, que se materializam, como diz Roldão (2007:98), “(...) num único saber integrador, situado e contextual – como ensinar aqui e agora –, que se configura como “prático”.

Montero (2005:218) refere o conhecimento profissional como sendo “(...) o conjunto de informações, aptidões e valores que os professores possuem, em consequência da sua participação em processos de formação – inicial e em exercício – e da análise da sua experiência prática (...)”. Consideramos que os professores inquiridos ao manifestarem o reduzido valor da formação inicial, na área da música, estão a reflectir sobre a ausência de conhecimentos para leccionar a Expressão/Educação Musical ao 1ºCEB. Recordando Jerome

Bruner (1977), o professor pode ensinar seja o que for, desde que se utilizem processos intelectualmente honestos.

Convocamos Lamas (2011:12), pois sabemos que a formação inicial “(...) implica vivências de natureza diversificada e que é protagonizada por sujeitos que se assumem com funções próprias”. Ainda, segundo a mesma autora (2010:2-3),

“(...) uma epistemologia da prática que tem como referencial as competências que se encontram subjacentes à praxis educacional, isto é, uma epistemologia que visa: organizar e estimular situações de aprendizagens; gerir a progressão das aprendizagens; conceber e fazer com que os dispositivos de diferenciação evoluam; trabalhar em equipa, sem perder a identidade; (...) gerir a sua própria formação contínua”.

Para Lamas (2011:8) “(...) está em causa a construção do conhecimento profissional, através da metareflexão (...) reflexão sobre a reflexão em acção”.

Corroboramos Montero (2005:143), quando diz que o “(...) professor não pode ficar entregue a si mesmo e isolado, porque em colaboração (...)” consegue ultrapassar obstáculos e vencer dificuldades mais facilmente.

Confirmamos Lamas (2011:10), quando temos que ter presente, “(...) não só o binómio ensino/investigação, mas também o trinómio ensino/investigação/extensão, procurando continuamente que a investigação alimente o ensino” e os seus profissionais.

5.2.3.3 *Grau de necessidade de Formação musical*

Na continuidade da apresentação dos dados do questionário, agora referentes aos itens 23 a 50, mostramos as necessidades formativas em sete grandes âmbitos: (Voz, Instrumentos, Audição, Corpo, Escrita, Leitura, Interpretação e Criação), no entanto, a análise vai centrar-se naqueles itens que consideramos mais relevantes ou naqueles em que se detecta uma grande necessidade de formação.

Formação na área da Música recebida durante a sua Formação Inicial como Professor do 1ºCEB (de Pouca a Bastante)
Valorização em que medida a Formação Inicial recebida como Professor do 1ºCEB o habilitou para desenvolver de
forma adequada, o seu trabalho no âmbito do ensino e da prática musical (de Nada a Bastante)

		Interpretação/ Criação						
		Voz	Instrumentos	Audição	Corpo	Escrita	Leitura	
Pouca	Nada	Mean	2,000	2,559	3,691	3,971	4,804	4,863
		Median	2,000	2,500	4,000	4,167	5,000	5,000
		N	17	17	17	17	17	17
		Std. Deviation	,0000	,3129	,3805	,4759	,3738	,2651
		Minimum	2,0	2,0	2,8	2,7	4,0	4,3
		Maximum	2,0	3,0	4,0	4,3	5,0	5,0
	Algo	Mean	2,135	2,434	3,041	2,973	4,102	4,395
		Median	2,000	2,500	3,250	3,000	4,000	4,333
		N	49	49	49	49	49	49
		Std. Deviation	,1843	,3298	,4062	,3234	,3614	,3094
		Minimum	2,0	1,8	1,5	2,3	3,3	3,7
		Maximum	2,8	3,3	3,8	3,8	4,7	5,0
	Pouco	Mean	2,140	2,450	2,525	2,800	3,933	4,100
		Median	2,100	2,500	2,375	2,833	4,000	4,000
		N	10	10	10	10	10	10
		Std. Deviation	,1897	,1972	,4632	,1054	,3784	,4098
		Minimum	2,0	2,3	2,0	2,7	3,0	4,0
		Maximum	2,6	2,8	3,3	3,0	4,3	4,3
	Total	Mean	2,105	2,464	3,118	3,173	4,237	4,461
		Median	2,000	2,500	3,250	3,000	4,333	4,333
		N	76	76	76	76	76	76
		Std. Deviation	,1712	,3128	,5361	,5527	,4771	,4633
		Minimum	2,0	1,8	1,5	2,3	3,0	3,7
		Maximum	2,8	3,3	4,0	4,3	5,0	5,0
Alguma	Algo	Mean	2,344	2,250	2,556	2,296	3,593	3,870
		Median	2,300	2,250	2,750	2,500	4,000	3,833
		N	18	18	18	18	18	18
		Std. Deviation	,3053	,3092	,6782	,5559	,6913	,4038

Formação na área da Música recebida durante a sua Formação Inicial como Professor do 1ºCEB (de Pouca a Bastante)
Valorização em que medida a Formação Inicial recebida como Professor do 1ºCEB o habilitou para desenvolver de
forma adequada, o seu trabalho no âmbito do ensino e da prática musical (de Nada a Bastante)

		Voz	Instrumentos	Audição	Corpo	Escrita	Leitura	Interpretação/ Criação
Pouco	Minimum	2,0	1,8	1,3	1,3	2,3	3,0	3,0
	Maximum	2,8	2,8	3,3	3,3	4,3	4,0	4,7
	Mean	2,715	2,154	1,808	1,994	3,192	3,295	3,372
	Median	2,700	2,000	1,625	2,083	3,333	3,333	3,333
	N	26	26	26	26	26	26	26
	Std. Deviation	,4007	,2835	,5758	,4630	,7553	,5443	,5192
	Minimum	2,0	1,8	1,3	1,2	1,3	2,3	2,3
	Maximum	3,6	2,8	3,3	2,8	4,3	4,0	4,3
	Mean	2,670	2,138	1,650	2,067	3,400	3,167	3,417
	Median	2,600	2,000	1,625	2,167	3,333	3,167	3,333
	N	20	20	20	20	20	20	20
	Std. Deviation	,1174	,2218	,4246	,3762	,3521	,2757	,1834
Bastante	Minimum	2,4	1,8	1,3	1,5	3,0	2,7	3,0
	Maximum	2,8	2,8	3,0	2,7	4,3	3,7	3,7
	Mean	2,597	2,176	1,969	2,102	3,370	3,354	3,526
	Median	2,600	2,000	1,750	2,167	3,333	3,333	3,333
	N	64	64	64	64	64	64	64
	Std. Deviation	,3446	,2734	,6719	,4766	,6482	,4709	,4854
	Minimum	2,0	1,8	1,3	1,2	1,3	2,3	2,3
	Maximum	3,6	2,8	3,3	3,3	4,3	4,0	4,7
	Mean	2,067	2,167	3,083	2,722	3,889	4,000	4,333
	Median	2,000	2,000	3,250	2,667	4,000	4,000	4,333
	N	3	3	3	3	3	3	3
	Std. Deviation	,1155	,5204	,2887	,0962	,1925	,0000	,0000
Bastante	Minimum	2,0	1,8	2,8	2,7	3,7	4,0	4,3
	Maximum	2,2	2,8	3,3	2,8	4,0	4,0	4,3
	Mean	2,305	2,262	2,560	2,389	3,460	3,714	3,921
	Median	2,000	2,250	2,750	2,667	3,667	4,000	4,000
	N	21	21	21	21	21	21	21
	Std. Deviation	,1155	,5204	,2887	,0962	,1925	,0000	,0000
	Minimum	2,0	1,8	2,8	2,7	3,7	4,0	4,3
	Maximum	2,2	2,8	3,3	2,8	4,0	4,0	4,3
	Mean	2,305	2,262	2,560	2,389	3,460	3,714	3,921
	Median	2,000	2,250	2,750	2,667	3,667	4,000	4,000
	N	21	21	21	21	21	21	21
	Std. Deviation	,1155	,5204	,2887	,0962	,1925	,0000	,0000

Formação na área da Música recebida durante a sua Formação Inicial como Professor do 1ºCEB (de Pouca a Bastante)
Valorização em que medida a Formação Inicial recebida como Professor do 1ºCEB o habilitou para desenvolver de
forma adequada, o seu trabalho no âmbito do ensino e da prática musical (de Nada a Bastante)

		Voz	Instrumentos	Audição	Corpo	Escrita	Leitura	Interpretação/ Criação	
Total	Bastante	Std. Deviation	,4674	,3209	,6119	,5460	,7922	,5404	,6138
		Minimum	2,0	1,8	1,5	1,2	1,7	2,7	2,3
		Maximum	3,2	2,8	3,3	3,0	4,0	4,0	4,7
		Mean	2,673	2,208	1,917	2,150	2,944	3,067	3,322
		Median	2,600	2,250	1,750	2,250	3,000	3,000	3,333
		N	30	30	30	30	30	30	30
		Std. Deviation	,4250	,3889	,4170	,4959	,6842	,7292	,6032
		Minimum	2,0	1,8	1,3	1,3	2,0	2,0	2,0
		Maximum	3,4	3,0	3,3	2,8	4,0	4,0	4,0
	Muito	Mean	3,200	1,817	1,731	1,833	2,077	2,641	2,474
		Median	3,200	1,750	1,750	1,833	2,000	2,667	2,333
		N	26	26	26	26	26	26	26
		Std. Deviation	,4195	,2698	,3076	,4472	,5104	,3878	,5592
		Minimum	2,6	1,5	1,5	1,2	1,3	2,0	1,3
		Maximum	4,0	2,8	2,8	2,5	3,3	3,7	3,3
	Total	Mean	2,725	2,094	2,069	2,131	2,833	3,133	3,242
		Median	2,600	2,000	1,750	2,333	2,667	3,000	3,333
		N	80	80	80	80	80	80	80
		Std. Deviation	,5624	,3864	,5832	,5381	,8683	,7186	,8318
		Minimum	2,0	1,5	1,3	1,2	1,3	2,0	1,3
		Maximum	4,0	3,0	3,3	3,0	4,0	4,0	4,7
Total	Nada	Mean	2,000	2,559	3,691	3,971	4,804	4,863	4,863
		Median	2,000	2,500	4,000	4,167	5,000	5,000	5,000
		N	17	17	17	17	17	17	17
		Std. Deviation	,0000	,3129	,3805	,4759	,3738	,2651	,2374
		Minimum	2,0	2,0	2,8	2,7	4,0	4,3	4,3
		Maximum	2,0	3,0	4,0	4,3	5,0	5,0	5,0
	Algo	Mean	2,186	2,375	2,918	2,788	3,962	4,086	4,257
		Median	2,100	2,500	3,000	2,833	4,000	4,000	4,333

Formação na área da Música recebida durante a sua Formação Inicial como Professor do 1ºCEB (de Pouca a Bastante)
Valorização em que medida a Formação Inicial recebida como Professor do 1ºCEB o habilitou para desenvolver de forma adequada, o seu trabalho no âmbito do ensino e da prática musical (de Nada a Bastante)

		Voz	Instrumentos	Audição	Corpo	Escrita	Leitura	Interpretação/ Criação
	N	70	70	70	70	70	70	70
	Std. Deviation	,2367	,3398	,5260	,4865	,5093	,4564	,4291
	Minimum	2,0	1,8	1,3	1,3	2,3	3,0	3,0
	Maximum	2,8	3,3	3,8	3,8	4,7	5,0	5,0
Pouco	Mean	2,463	2,246	2,211	2,281	3,421	3,561	3,702
	Median	2,200	2,250	2,000	2,500	3,667	3,667	4,000
	N	57	57	57	57	57	57	57
	Std. Deviation	,4616	,3006	,6745	,5430	,7573	,5744	,5966
	Minimum	2,0	1,8	1,3	1,2	1,3	2,3	2,3
	Maximum	3,6	2,8	3,3	3,0	4,3	5,0	4,7
Bastante	Mean	2,672	2,180	1,810	2,117	3,127	3,107	3,360
	Median	2,600	2,125	1,750	2,167	3,333	3,000	3,333
	N	50	50	50	50	50	50	50
	Std. Deviation	,3351	,3314	,4361	,4496	,6131	,5888	,4802
	Minimum	2,0	1,8	1,3	1,3	2,0	2,0	2,0
	Maximum	3,4	3,0	3,3	2,8	4,3	4,0	4,0
Muito	Mean	3,200	1,817	1,731	1,833	2,077	2,641	2,474
	Median	3,200	1,750	1,750	1,833	2,000	2,667	2,333
	N	26	26	26	26	26	26	26
	Std. Deviation	,4195	,2698	,3076	,4472	,5104	,3878	,5592
	Minimum	2,6	1,5	1,5	1,2	1,3	2,0	1,3
	Maximum	4,0	2,8	2,8	2,5	3,3	3,7	3,3
Total	Mean	2,474	2,245	2,402	2,483	3,474	3,617	3,745
	Median	2,400	2,250	2,250	2,500	3,667	3,667	4,000
	N	220	220	220	220	220	220	220
	Std. Deviation	,4826	,3678	,7903	,7263	,9087	,7835	,8045
	Minimum	2,0	1,5	1,3	1,2	1,3	2,0	1,3
	Maximum	4,0	3,3	4,0	4,3	5,0	5,0	5,0

Tabela 17 – Valores estatísticos da necessidade de formação de conteúdos musicais face à formação já recebida

Da leitura desta tabela 17 que representa os dados recolhidos nos ítems 23 a 51 do questionário, podemos concluir que as necessidades dos professores vão variando relativamente aos conteúdos musicais e à sua complexidade. Quanto mais complexo é o conteúdo maior necessidade de formação os inquiridos sentem.

Iniciando a nossa leitura da análise da tabela 17, pelo conteúdo – Voz, compreendemos que os inquiridos necessitam de pouca formação, uma vez que mais de 60% refere esse propósito. Consideramos que é um conteúdo fortemente enraizado na cultura portuguesa desde há muitos anos e naturalmente é mais fácil de ser desenvolvido pelos professores do ensino básico. Podemos aludir que no Estado Novo, o canto era fortemente desenvolvido, não com o intuito de desenvolvimento musical e criativo, mas como um elemento de acção política dos valores nacionalistas.

No que concerne à análise da tabela 17, relativa ao conteúdo – Instrumentos, os inquiridos demonstram não necessitarem formação nesta área com mais de 70% a manifestarem essa opinião. No entanto mais à frente iremos observar que os mesmos inquiridos não desenvolvem na sua prática docente, a aprendizagem desta técnica, o que nos leva a crer que só não o fazem provavelmente por as escolas não terem instrumentos disponíveis para tal.

Podemos reportar às docentes das notas de campo e recordar que das cinco, duas desenvolveram um projecto em comum (trabalho colaborativo) para angariarem financiamento para a compra de instrumentos musicais. O que demonstra que se as escolas não tiverem instrumentos a situação vai condicionar o trabalho do professor.

Na análise da tabela 17 referente ao conteúdo – Audição, os inquiridos demonstram alguma necessidade de formação nesta área com mais de 40% e mais de 20% a necessitarem de pouca formação.

Da análise da tabela podemos concluir no que concerne o conteúdo – Corpo – que, os inquiridos demonstram não necessitar de formação com 50%. Este conteúdo está ligado com os exercícios rítmicos, exercícios de lateralidade, exercícios de expressividade que, as crianças tanto gostam de explorar; por conseguinte, não nos parece difícil para o docente desenvolvê-los.

Na continuação da análise da tabela 17, para os dois conteúdos – Escrita e Leitura – os inquiridos demonstraram terem grande necessidade de formação com 70% a manifestarem essa preocupação para a Escrita e 80% para a Leitura.

Por último, da análise dos dois conteúdos – Interpretação e Criação – os inquiridos demonstram ter grande necessidade de formação nesta área, tal como nos dois conteúdos anteriores.

Encaramos estes quatro últimos indicadores com preocupação, uma vez que para o desenvolvimento da linguagem musical, os docentes necessitam que estes conhecimentos estejam consolidados, de forma a desenvolverem a aprendizagem desta linguagem significativa.

Consideramos que a formação em exercício é uma necessidade actual e pertinente, para dar resposta às omissões da formação inicial, mas também para dar resposta às demandas dos professores nesta área, tão específica do currículo do 1ºCEB.

As diferentes necessidades de formação levam-nos a desafios constantes na prática docente e, nesta área em particular, a contextualização dos conhecimentos musicais é fundamental, para o professor conceptualizar a sua *praxis* e não uma nebulosidade em que se encontram no que diz respeito ao desenvolvimento musical neste grau de ensino.

Montero (2005:144) levanta as seguintes questões

“(...) como é que os docentes aprendem a ensinar, que conhecimentos utilizam para o fazer, quais os conhecimentos que necessitam e como os adquirem (...), a formação em exercício deve ser uma actividade que leve à partilha de boas práticas experienciadas pelos pares, num processo que proporcione a partilha de saberes e experiencias (...).”

Bellochio (2003:19) considera a condição da profissão de professor para além da formação inicial e recomenda que o professor assuma uma constante construção em exercício. A este propósito, Nóvoa (1995:25) diz-nos que a “(...) formação não se constrói por acumulação de cursos, conhecimentos ou técnicas, mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas (...)”. De acordo com Souza (2003:108)

“(…) no caso específico da música a compreensão do fenómeno ensino/aprendizagem musical não se esgota na formação inicial, (…) o grande desafio para entender a educação musical hoje passa a ser, assim, explicar o que ocorre dentro da escola em relação ao que ocorre no seu exterior sem indicar delimitações fixas (…)”.

Consideramos que a necessidade de formação específica em música e a sua prática advêm da necessidade de reciclagem que o professor vai fazendo, para ir construindo o seu percurso, a sua identidade, sabendo que tem na linguagem musical, uma forte aliada na construção da criatividade, da análise crítica, do desenvolvimento integral da criança. Estudos recentes no Brasil têm dado bastante atenção a esta problemática; segundo Tomazzetti (2002:28) urge que, “(…) na educação musical, comecemos a melhor delimitar quais os saberes que constituem o reservatório no qual o professor se abastece para responder às exigências específicas de sua situação concreta no ensino”.

Sob o argumento da ampliação e permanente reactualização profissional, defendemos a ideia de ser necessário que se reconheça a formação em exercício capaz de mobilizar o professor a potenciar as suas capacidades, alargando os seus conhecimentos específicos inerentes ao progresso da sua actividade profissional, apesar de constatarmos a dificuldade e a multiplicidade do saber pedagógico/musical que importa aos professores que leccionam no 1ºCEB. Repensar a formação em exercício é uma necessidade capaz de alavancar os conhecimentos dos professores, atendendo às suas necessidades e motivações, traçando modelos equilibrados na dimensão pessoal e social, privilegiando as práticas e ao mesmo tempo conceptualizando a teoria. (Fuentes, 2002a; Fuentes, 2002b; Fuentes, 2003; Imbernón, 2005).

Reforçamos a posição assumida por Imbernón (2005:71) quando diz:

“(…) nuestros éxitos y nuestros errores nos han permitido llegar hasta donde estamos hoy. Si analizamos las experiencias de los últimos veinte años, podemos aventurarnos a decir que la mayoría de los que se dedican, piensan, trabajan, disfrutan y sufren la formación permanente, viendo al profesorado como un sujeto activo y protagonista de su formación (…)”.

5.2.3.4 *Melhoria da preparação dos professores para leccionar a música face às actividades formativas em que participou nos últimos 4 anos*

Apresentamos a análise dos dados do questionário referente aos itens 52 e 53.

Quantas actividades formativas musicais em que participou nos últimos 4 anos * Se participou em actividades de formação em exercício do âmbito musical, considerou-as em relação com a melhoria da sua preparação para leccionar a música no 1ºCEB

Crosstabulation					
		Se participou em actividades de formação em exercício do âmbito musical, considerou-as em relação com a melhoria da sua preparação para leccionar a música no 1ºCEB			
			Algo	Pouco	Total
Quantas actividades formativas musicais em que participou nos últimos 4 anos	Nenhuma actividade	170	0	0	170
	De 1 a 3 actividades	0	30	20	50
Total		170	30	20	220

Tabela 18 – Melhoria da preparação para leccionar música face à participação em actividades formativas

Da observação da tabela 18, constatamos que dos 220 professores inquiridos 170 não realizaram quaisquer formação em exercício, se incluirmos na nossa análise das tabelas anteriores nas quais comprovamos a grande necessidade de formação, principalmente nas áreas da Leitura, Escrita e Interpretação, por parte dos inquiridos, concluímos que há um desinvestimento na atitude para aumentar a aquisição de competências pedagógicas, no campo musical, traduzindo-se por uma cristalização comum em certos grupos de professores para quem o ensino e a carreira há muito deixaram de ser entusiasmante. Revendo Hargreaves (1994:IX) “(...) as carreiras as esperanças e sonhos, oportunidades e aspirações, ou a sua frustração também são importantes para o seu desempenho e entusiasmo (...)”.

Este indicador, que observamos na tabela 18, serve para caracterizarmos o desinvestimento que os professores fazem por várias razões que podem ser intrínsecas ou extrínsecas,

subjectivas ou objectivas e que constituem o percurso que os professores foram fazendo ao longo da sua vida profissional.

De novo, convocamos Imbernón (2005:71) quando lembra que “(...) se suponía que, al actualizar sus conocimientos científicos y didácticos, el profesor transformaría su práctica y, como por ensalmo, se convertiría en un innovador que promovería nuevos proyectos educativos”. No entanto, não é isso que constatamos e que queremos para os professores portugueses, a formação deve segundo o mesmo autor (2005:72) “(...) debe tener en cuenta que, más que actualizar a un profesor o profesora y enseñarle, debe crear las condiciones, diseñar y propiciar ambientes, para que él o ella aprenda”.

Sabemos que são os professores aqueles que melhor podem compreender, analisar e interpretar as suas dificuldades e necessidades de formação, para através destas modificar as práticas, dando-lhe maior desenvolvimento pessoal e social, maior capacidade de inovar e investigar, possibilitando ao professor uma reflexão crítica que, por vezes, não existe ou foi-se acomodando face às constantes mudanças das políticas educativas e, ao mesmo tempo, desvalorizando o sentido de identidade e pertença do professor.

5.2.3.5 Contribuição das actividades formativas em exercício no âmbito da música

Apresentamos a continuação da análise dos dados recolhidos dos itens 54 a 64 do questionário.

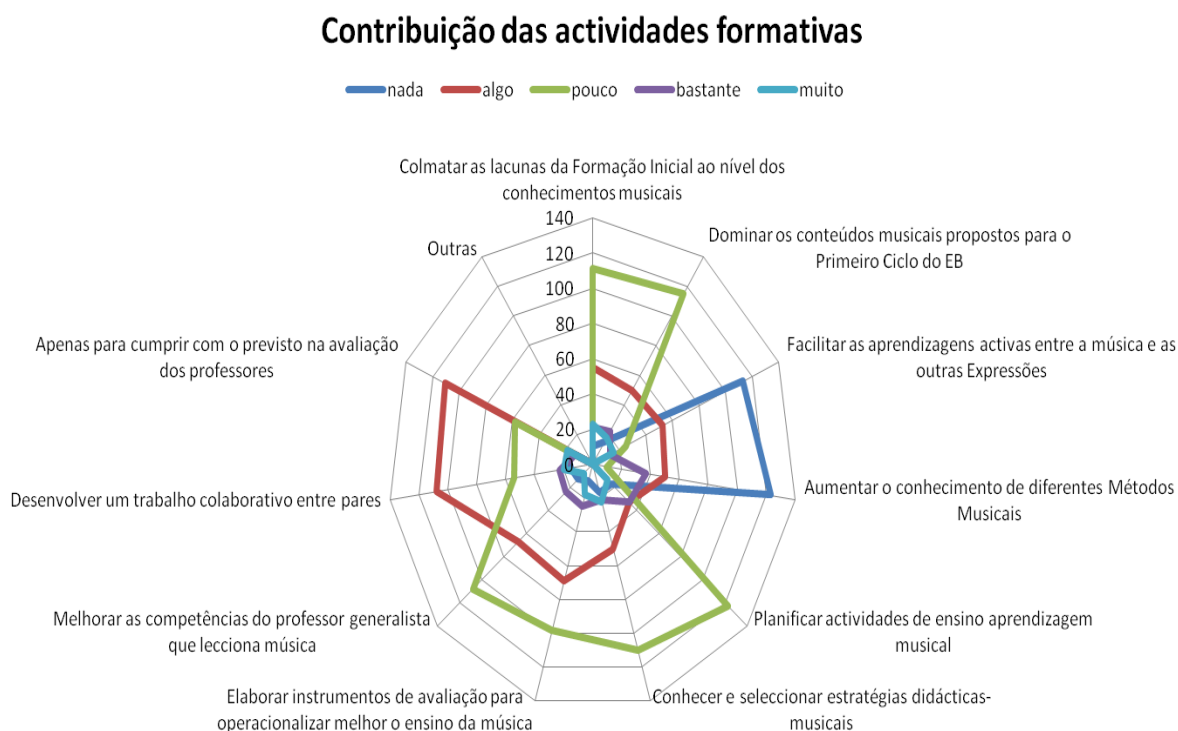


Gráfico 11 – Em que contribuem as actividades formativas em exercício, no âmbito da Música

Este gráfico 11, remete para a questão em que os inquiridos foram convidados a responder ao nível de concordância sobre as actividades formativas em exercício no âmbito da música e, de que forma, estas contribuem para um melhor desempenho profissional destes docentes. Ao analisarmos o gráfico, constatamos que a formação em exercício especificamente na área da Música, não está a dar resposta aos problemas que os professores do 1ºCEB têm evidenciado.

Reportando à tabela 18, apesar das actividades formativas não darem respostas aos problemas dos professores, é também realidade que 77% dos inquiridos não se propuseram a fazer formação, algo que só se pode entender se não houver formação na área específica da Música.

Por um lado, muitos teóricos têm-se dedicado à pesquisa sobre a formação contínua e a prática reflexiva de forma a colmatar as lacunas da formação inicial e, por outro lado, a

construir conhecimentos e teorias para melhorar a actividade de ensino/aprendizagem. A este respeito, Imbernón (2001:48) afirma:

“(...) a formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre a sua prática docente, de modo a examinarem as suas práticas implícitas, (...) as suas atitudes, realizando desta forma um processo constante de auto-avaliação que oriente o seu trabalho (...)”.

Atendendo ainda aos 77% das respostas dos inquiridos da tabela 18, podemos afirmar que os docentes, apesar de sentirem lacunas na sua formação e, desta forma, condicionarem as suas práticas, não investiram a fazer formação, estando num estado de inércia que em nada vai ajudar estes docentes a tomar as decisões na construção do conhecimento profissional docente e assim desenvolverem a sua actividade em plenitude e satisfação. Corroboramos Freire (2001:40-43) quando diz “(...) quando a prática é tomada como curiosidade, então essa prática vai despertar horizontes de possibilidades (...) por isso é que na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”.

A partir destas ideias, e voltando à análise do gráfico 11, reforçamos que a formação que alguns professores fizeram no campo musical contribuiu muito pouco para

- “aumentar os conhecimentos musicais”;
- “aumentar o conhecimento de diferentes métodos musicais”;
- “dominar os conteúdos musicais propostos para o 1CEB”;
- “conhecer e seleccionar estratégias didáctico/musicais”.

Segundo Silva (2001: §11)

“(...) A formação surge, assim, mais como o *sacrifício* necessário para aceder ao *sanctus sanctorum*, numa *sacralização* do escalão a alcançar, do que como um elemento de reflexão sobre as práticas educativas, como um meio de desenvolvimento pessoal e profissional e, muito menos, de desenvolvimento da organização em que trabalham (...)”.

5.2.3.6 *Necessidade de continuar a investir em actividades de formação em exercício, para leccionar na área da música*

Apresentamos os dados relativos ao item 65 do questionário.

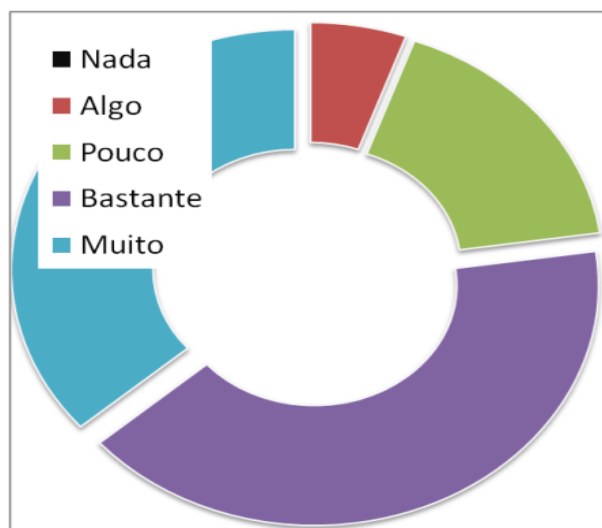


Gráfico 12 – Necessidade de investir em actividades de formação em exercício, para leccionar a área da música

Da análise do gráfico 12, retemos a ideia da necessidade de formação que os inquiridos dizem sentir para leccionar a área da música no 1ºCEB. Se juntarmos os dois níveis “Muito e “Bastante” verificamos que mais de 50%, dos inquiridos sentem necessidade de investir na formação para ultrapassar as lacunas na área da música. Importa ainda registar que, apesar dos professores encontrarem, neste momento, demasiados desafios que interferem directa e indirectamente com o seu percurso profissional, como nos refere Esteve (2000:100-108), num estudo; são eles, de acordo com os títulos por ele apontados:

- as dificuldades socioeconómicas inerentes à classe – crítica generalizada à sua actuação;
- aumento das exigências em relação ao professor;
- maior desenvolvimento das fontes de informação;
- ruptura do consenso social sobre a educação;
- aumento das contradições no exercício da docência;
- mudanças de expectativas em relação ao sistema educativo;
- mudanças dos conteúdos curriculares;

- escassez de recursos materiais e deficientes condições de trabalho;
- a falta de tempo em função da exaustiva carga horária de trabalho desses profissionais;
- mudanças nas relações professor vs aluno;

É necessário que os professores pugnem para que a profissão docente seja valorizada; assim, na nossa óptica, só com formação é que o professor pode possibilitar a reflexividade e consequentemente avançar para mudanças nas suas práticas. O indicador de que os inquiridos não se acomodaram é que a grande parte dos mesmos refere a necessidade de continuarem a investir na formação em exercício, processo individual de crescimento e reflexão.

5.2.4 Parte IV – Concepções sobre o ensino da Música no 1ºCEB

Apresentamos a análise dos dados do questionário referente aos itens 66 a 79.

Descriptive Statistics						
	N	Range	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
O ensino da Música está dependente de condições ideológicas, económicas e políticas	220	3	1	4	2,83	,757
A escola deve promover ao aluno um desenvolvimento integral em todas as áreas: emocional, cognitiva, intelectual, física e artístico – musical	220	2	3	5	4,37	,639
A escola através do currículo oficial de música do 1º CEB ajuda todas as crianças a desenvolverem uma identidade cultural	220	3	2	5	3,31	1,045
A escola considera que a Música tem igual importância que as outras áreas do currículo	220	4	1	5	3,87	1,345
É importante estabelecer articulação Escola /Autarquias de forma a consolidar as aprendizagens musicais curriculares com as actividades de enriquecimento curricular musical	220	2	3	5	3,82	,651
Espaços Autárquicos: como Museus, Bibliotecas, Centros Culturais, contribuem para enriquecer culturalmente e diversificar as vivências no campo da Música	220	2	3	5	3,76	,582
É importante a existência de uma sala destinada à prática das expressões: musical, plástica e dramática, diferente da sala onde são leccionados os outros conteúdos	220	1	4	5	4,86	,344

A Educação Musical no 1º Ciclo

Concepções do professorado, formação e desenvolvimento curricular no contexto português

O horário escolar de cada turma deve contabilizar tempo para leccionar a Música bem como as outras Áreas das Expressões	220	1	4	5	4,98	,134
A diversidade das experiências musicais é um princípio que se deve verificar de forma sistematizada	220	2	3	5	4,14	,458
As aulas de Música devem proporcionar a prática de actividades musicais, num ambiente lúdico	220	1	4	5	4,95	,209
O professor deve desenvolver as aprendizagens musicais de forma a contribuir para a construção da identidade musical na criança	220	1	4	5	4,93	,253
A substituição dos professores generalistas por professores especialistas tem como consequência, o descomprometimento inevitável dos primeiros em relação ao ensino da Música	220	3	1	4	1,60	,718
A coadjuvação no ensino da Música deve ser cuidadosamente articulada e planificada com o professor generalista da turma	220	1	4	5	4,99	,116
A qualidade dum professor e o modo como ensina depende fundamentalmente dos conhecimentos que tem nas matérias da sua especialidade	220	1	4	5	4,15	,353
Valid N (listwise)	220					

Tabela 19 – Valores estatísticos das concepções sobre o ensino da Música

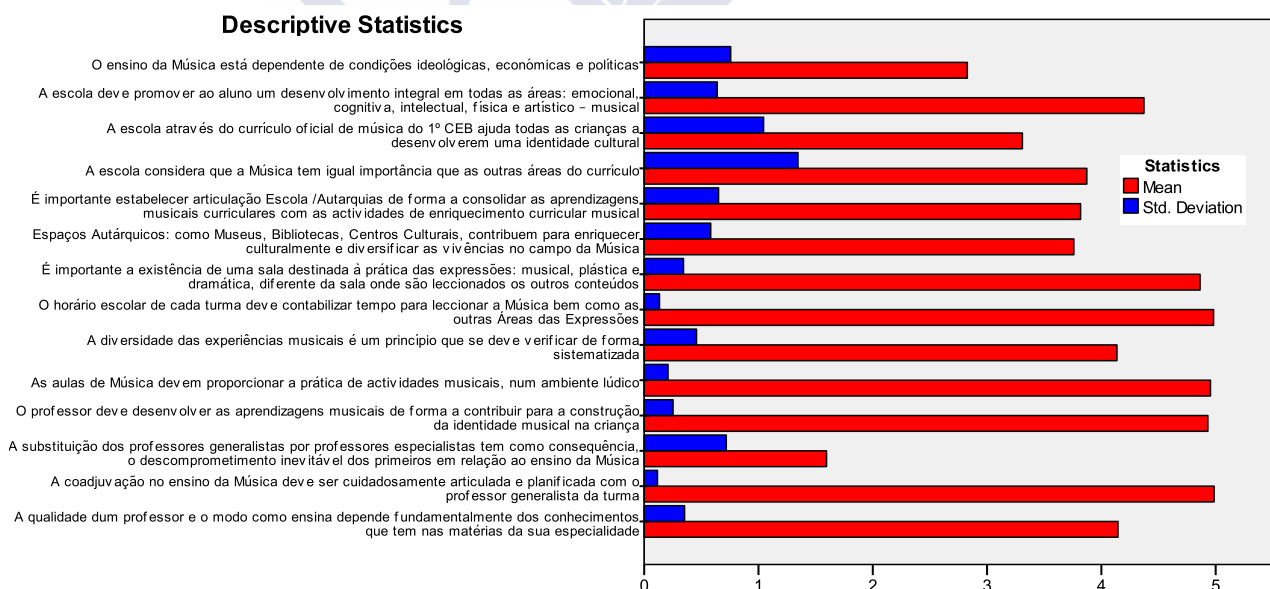


Gráfico 13 – Médias das concepções sobre o ensino da Música

Ao observarmos este gráfico 13, constatamos que os professores estão mais sensibilizados manifestando a sua concordância em itens fundamentais tais como:

- a escola dever promover aos alunos um desenvolvimento integral em todas as áreas;
- a importância da existência de uma sala destinada à prática das expressões: musical, plástica e dramática, diferente da sala onde são leccionados os outros conteúdos;
- o horário escolar de cada turma deve contabilizar tempo para leccionar a música bem como as outras áreas das expressões;
- as aulas de música devem proporcionar a prática de actividades musicais num ambiente lúdico;
- o professor deve desenvolver as aprendizagens musicais de forma a contribuir para a construção da identidade musical da criança;
- a coadjuvação no ensino de música deve ser cuidadosamente articulada e planificada com o professor generalista da turma.

No entanto verificamos que alguns itens não são tão consensuais tais como:

- a escola considera que a música tem igual importância que as outras áreas do currículo;
- a substituição dos professores generalistas por professores especialistas tem como consequência o descomprometimento inevitável dos primeiros em relação à música.

Segundo Temmerman (2006:271) “(...) perhaps the major contributor above all else has been the preparedness of teachers to teach the art forms: music; visual arts; drama; dance and /or incorporate creative processes and arts activities in the classroom (...)”. Ainda, a mesma autora (2006:173) reconhece que “(...) research investigating how well prepared early career teachers feel to teach school classroom arts programmes, is their lack of essential knowledge and skills (...)”.

É importante referir que num estudo efectuado na Austrália, sobre o desenvolvimento das artes, nomeadamente da música na escola primária é segundo Temmerman (2006:274)

“(…) the responsible for teaching music in very many primary schools in Austrália are generalist classroom teachers who, when asked to comment on why music education at the primary level is in such an unsatisfactory state (...) claim their own lack of confidence and competence to teach music as the major determinant”.

Sabemos que a escola deve promover:

- um desenvolvimento emocional;
- cognitivo;
- intelectual;
- físico e
- artístico-musical.

Corroboramos Díaz (2004:1-2) “(...) todos sabemos que la escuela no es espacio para formación de artistas, pero entendemos que debe ser facilitadora del conocimiento de los **lenguajes expresivos** por ser estos un importante medio de comunicación y fomento del espíritu crítico”. Reconhecemos ainda que “(...) tenemos en cuenta que a través de las diferentes actividades musicales se desarrollan diversas capacidades como: desarrollo de la memoria, discriminación auditiva, sincronización, atención, participación, sentido de grupo, etc. (...)”, daí ser necessário investirmos na contribuição da valorização do ensino musical na escola do 1ºCEB, na formação dos professores, para desta forma encontrarmos pontes de equilíbrio importantes para colmatar as lacunas até aqui observadas e potenciar o desenvolvimento artístico e musical das crianças.

También Calle Sampedro (2011:3845) nos diz que:

“(…) los profesores de la educación primaria conceden a la música en esta etapa alto valor educativo. Entienden que a partir del uso de la música con la manipulación de los sonidos y de los instrumentos, de la voz y de su adiestramiento se puede llegar a experiencias que posibiliten la comunicación y la expresión. Reconocen que la música puede ejercer una considerable influencia sobre la manera de ser, sobre las actitudes y hábitos de los niños.”

Pensamos ainda que, apesar das opiniões dos inquiridos não irem ao encontro das nossas, a Autarquia pode ser um forte aliado a favor do desenvolvimento das artes, particularmente da música, permitindo a possibilidade de articular espaços, tais como: Museus, Bibliotecas, Centros Culturais entre outros, de forma a facultar vivências diversificadas, uma vez que para

nós, como investigadora, consideramos que utilizar estes espaços enriquece as crianças gerando capacidades criativas.

Aludimos Díaz (2009:194) quando “(...) sin embargo, somos conscientes de que no todos los lenguajes reciben la misma consideración dentro del espacio curricular en el aula. Nos es difícil entender el escaso tiempo horario y la falta de consideración, tanto por parte del profesorado, padres y madres así como de algunos equipos directivos”. No obstante, también podemos verificar com Díaz (2009:194), que “(...) nuestros alumnos y alumnas no estén bien formados en otras áreas (lengua o matemáticas) que gozan de mayor consideración”.

Em definitivo, destacamos que, apesar dos professores formarem concepções bastante positivas sobre a importância da criação de condições para que o ensino da música seja uma realidade, não só contemplada nos documentos legais, o que constatamos em vários itens mais à frente, é que há uma discrepância entre o que os professores pensam e aquilo que desenvolvem nas suas práticas efectivas.

5.2.5 Parte V – Percepção sobre o Desenvolvimento do Currículo Oficial de Música no 1ºCEB

Na sequência do questionamento sobre a percepção dos profissionais da docência sobre a percepção do ensino da Música, entendemos necessário auscultá-los também relativamente à percepção sobre o desenvolvimento do currículo oficial da Música, no que concerne aos conteúdos musicais e à sua implementação, isto é, em termos da prática pedagógica sustentada. Assim, os dados que se apresentam resultam da análise dos dados dos itens 80 ao 127.

5.2.5.1 Utilização de conteúdos educativos musicais

Descriptive Statistics						
	N	Range	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Identificar auditivamente sons e ruídos de várias fontes sonoras	220	4	1	5	2,39	1,064
Identificar auditivamente as características do som	220	4	1	5	2,32	1,324
Identificar auditivamente instrumentos musicais	220	4	1	5	1,92	1,274
Construir objectos sonoros com vários materiais	220	4	1	5	4,21	1,058

Tocar instrumentos musicais	220	4	1	5	1,95	1,063
Movimentar o corpo ao som de musicas	220	3	2	5	4,13	,836
Fazer ritmos e sons utilizando o corpo	220	4	1	5	3,60	1,229
Entoar canções	220	4	1	5	3,83	1,173
Utilizar a voz para ilustrar histórias ou poemas	220	4	1	5	2,60	1,184
Identificar visualmente símbolos da escrita e leitura musical	220	4	1	5	2,13	1,250
Valid N (listwise)	220					

Tabela 20 – Valores estatísticos da utilização de conteúdos educativos musicais

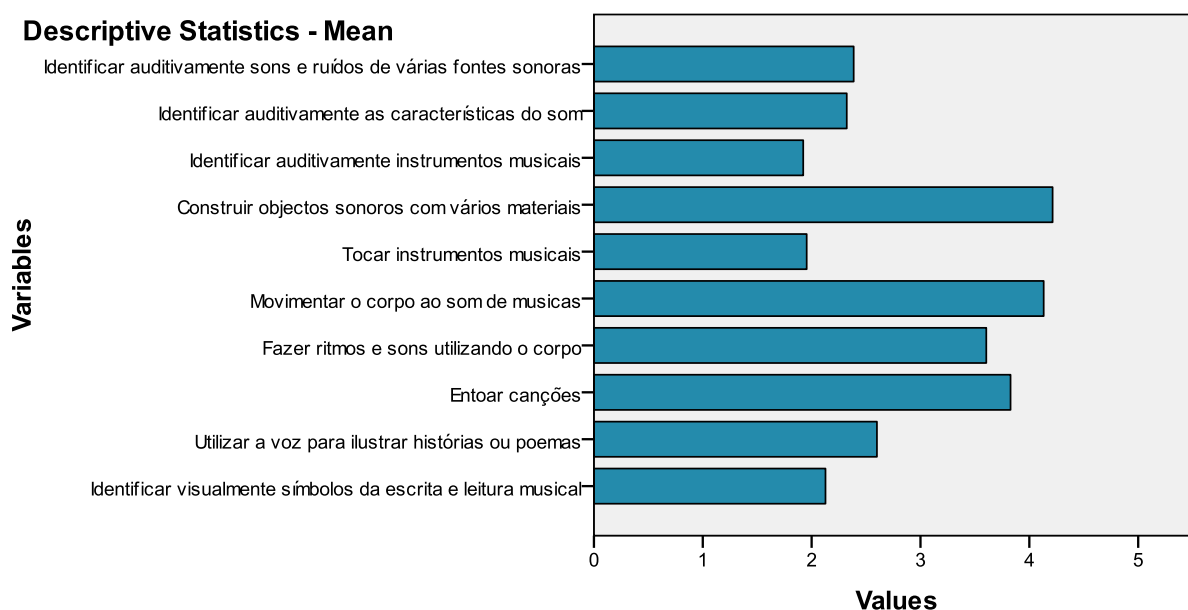


Gráfico 14 – Médias das da utilização de conteúdos educativos musicais

Da análise do gráfico 14, constatamos que não há articulação entre conteúdos nem consistência nos conteúdos escolhidos para serem desenvolvidos ao nível do 1º CEB. Observamos com preocupação que os conteúdos que necessitam, por parte dos professores, de maior preparação para estes os desenvolverem com rigor, não são leccionados. Díaz (2004:1) recorda que “(...) aún en el caso de que su formación como docente haya tenido carencias y no haya podido formarse musicalmente como quizás hubiera sido su deseo”.

Constatamos que, conteúdos relacionados com a escrita e leitura musical não são desenvolvidos, assim como a execução instrumental, ou a identificação auditiva de instrumentos musicais. Sabemos que, os professores consideram importante, a leccionação

desta área do conhecimento, no entanto, não compreendemos como não desenvolvem os conteúdos.

De acordo com Hentschke (2003:66) “(...) quanto mais completa e abrangente for a cultura geral e musical dos futuros professores maior amplitude e domínio ele demonstrará na prática da sala de aula, pois música e cultura são elos importantes no processo de ensino aprendizagem”.

A leitura do gráfico 14, sugere-nos, ainda, que dos conteúdos apresentados são poucos os que são desenvolvidos, podemos observar que os professores desenvolvem a construção de objectos sonoros com vários materiais; desenvolvem a expressão corporal ao som de músicas; também desenvolvem a parte rítmica corporal e a entoação de canções. Segundo Schroeder (2009:46), “(...) quando se entende a música como uma linguagem, cuja possibilidade de apropriação está directamente ligada a uma apreensão significativa, começa-se a perceber as limitações de se reduzir os conteúdos ao básico (...)”. Pensamos que desta forma simplista há o perigo de não se atingir a essência da linguagem musical, fundamental para o desenvolvimento da criatividade musical da criança, nesta faixa etária tão pertinente.

O que constatamos ainda dentro desta análise é que os conteúdos para os quais os professores necessitam de um maior conhecimento musical são os que os inquiridos não desenvolvem, o que vem ao encontro, tanto da necessidade de formação em exercício, como nas lacunas que os docentes já identificaram aquando da formação inicial. Um exemplo desta problemática está esplanada no exemplo de Fonterrada (1991:221 cit. Schroeder, 2009:48).

“(...) as crianças não compreendiam o que eram sonoridades simultâneas, por isso cantar cânones, ostinati ou melodias diferentes era impossível. Foi então que surgiu a ideia de se organizar uma apresentação musical, para as crianças ouvirem. Na data escolhida, foram conduzidas à capela e colocadas em cadeiras arrumadas em círculo, com um grande espaço no centro. Entraram os professores narrando histórias, cantando e dançando (...), algumas músicas que cantavam, eram reconhecidas pelas crianças, mas cantadas e tocadas com arranjos mais elaborados, a várias vozes e instrumentos. As crianças ficaram fascinadas e aplaudiram muito. Após este encontro, o modo de cantar das crianças se modificou. Houve nítida melhoria na afinação e conseguiram cantar cânones e ostinati. Havia compreendido!”

Apercebemo-nos que, de uma forma simples, as crianças, deste exemplo, compreenderam a complexidade de conteúdos através de simples exemplos, organizados e estruturados para esse fim, mas se os professores não tiverem bases consolidadas não vão conseguir sistematizar os conteúdos.

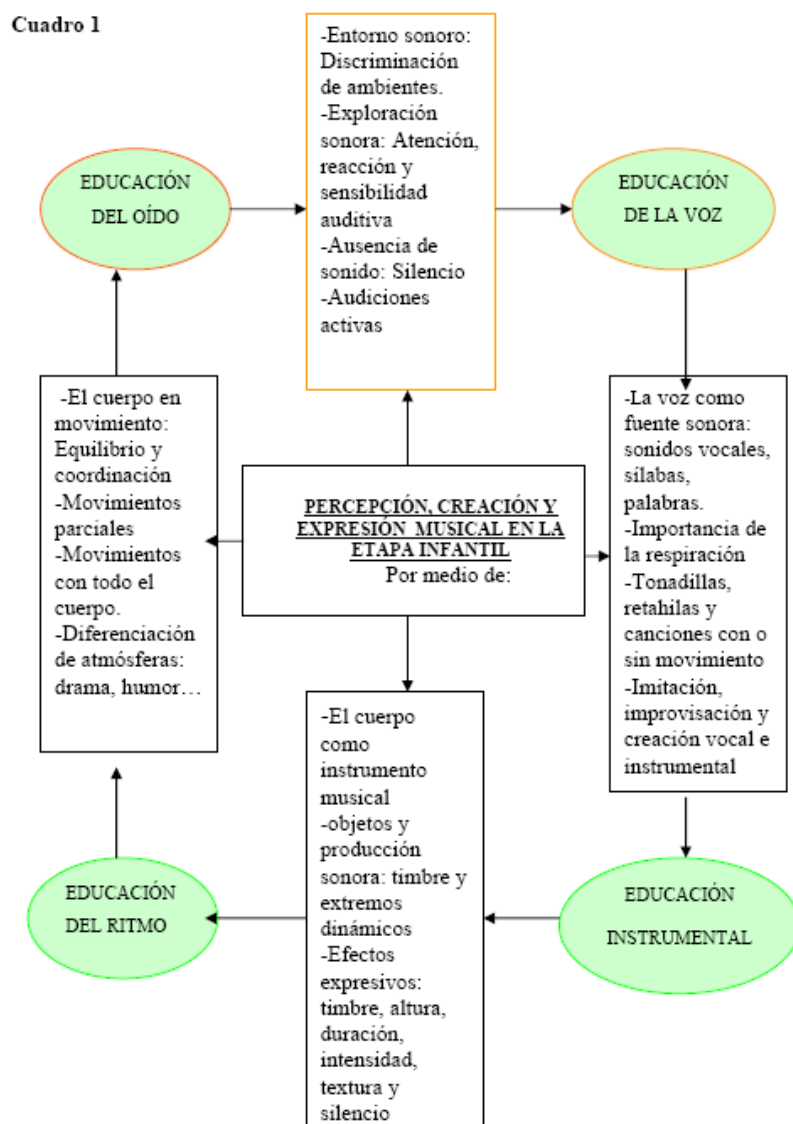


Figura 13 – A importância da programação com a articulação dos conteúdos musicais do 1ºCEB, segundo Díaz (2004:5)

Queremos com esta figura apresentar a articulação que sentimos nos cabe promover entre os conteúdos ao longo de todo o 1ºCEB, considerados pelo Ministério da Educação (2001) como as actividades síntese com as quais se podem vivenciar momentos de profunda riqueza e bem-estar. A prática do canto, do movimento do corpo como instrumento inserido nos outros

instrumentos de percussão, é o principal elemento base da Expressão/Educação Musical que as crianças vão explorar descobrindo a comunicação com o meio exterior, é uma forma de socialização de intervenção e acção no mundo que a rodeia. Sem perder a articulação dos conteúdos musicais, da teoria e a prática, Levi (2008:39) diz que “(...) a experimentação e dominação progressiva das faculdades do corpo e da voz deverão ser feitos, sempre que possível por meio de actividades lúdicas, facultando um justo enriquecimento das vivências sonoro-musicais das crianças (...)”. Sugere ainda que a criatividade desenvolve neste quadro conceptual, um papel fundamental sobre a qual recai a capacidade interventiva desenvolvendo holisticamente a criança.

Remetendo novamente para o gráfico 14, e partindo da importância que a música tem na construção de outros olhares, sentidos e fruições sabemos que essa construção só se pode alcançar com a compreensão e interpelação entre a música e a escola, na sala de aula e nas músicas que cada um já vivenciou. Seleccionando os conteúdos que os inquiridos mais utilizam:

- construir objectos sonoros;
- movimentar-se ao som de músicas;
- fazer ritmos e sons com o corpo e
- entoar canções;

podemos perceber que, apesar de serem muito poucos os professores que os desenvolvem, fazem-no de forma correcta, uma vez que a voz, o corpo e os instrumentos são o recurso fundamental para incrementar a abordagem musical, nesta faixa etária. Segundo o Ministério da Educação (2004:68) “(...) a voz, o corpo e os instrumentos formam um todo, sendo a criança solicitada a utiliza-los de forma integrada, harmoniosa e criativa (...)”.

No entanto, todos os conteúdos se organizam de forma a concorrer para um desenvolvimento que propicie uma educação holística da criança. Podemos mesmo observar a organização curricular que o Ministério da Educação (2004:68-70) sugere para desenvolver estes primeiros conteúdos que são:

- a voz - utilizada durante muitas décadas como instrumento de manipulação e controle do Governo, é hoje vista como um modo natural de a criança se

expressar e comunicar, de forma livre espontânea e criativa; a entoação, a extensão corporal, o timbre, a expressão, a capacidade de investir e reproduzir melodias, com ou sem texto, as rimas e lengalengas, são partes constituintes de utilizar a voz;

	1	2	3	4
• Dizer rimas e lengalengas	*	*	*	*
• Entoar rimas e lengalengas	*	*	*	*
• Cantar canções	*	*	*	*
• Reproduzir pequenas melodias	*	*	*	*
• Experimentar sons vocais (todos os que a criança é capaz de produzir)	*	*	*	*

Tabela 19 – Conteúdos a desenvolverem ao longo dos quatro anos, relativos à voz (ME, 2004:69)

- o corpo - ME(2004:69) “Sentir no corpo em movimento, o som e a música é, na criança, uma forma natural privilegiada e natural de expressar e comunicar cineticamente o que ouve”, o professor tem ao seu dispor de uma série de meios desde, o movimento, a dança e a percussão musical que pode explorar com as crianças, para assim desenvolver a sua musicalidade e sentido criativo. Também Santiago (2008:46) nos diz que
- “(…) as dinâmicas corporais têm como principal objectivo proporcionar aos participantes a construção global da experiencia musical em contexto de sala de aula, numa dinâmica holística, desenvolvendo a percepção auditiva, táctil, visual (...) e também a sua percepção de espaço e do tempo”.

	1	2	3	4
• Experimentar percussão corporal, batimentos, palmas,...	*	*	*	*
• Acompanhar canções com gestos e percussão corporal	*	*	*	*
• Movimentar-se livremente a partir de:				
sons vocais e instrumentais	*	*	*	*
melodias e canções	*	*	*	*
gravações	*	*	*	*
• Associar movimentos a:				
pulsação, andamento, dinâmica	*	*	*	*
acentuação, divisão binária/ternária, dinâmica	*	*	*	*
• Fazer variações bruscas de andamento (rápido, lento) e intensidade (forte, fraco)	*	*	*	*

• Fazer variações graduais de andamento («acelerando», «retardando») e de intensidade (aumentar, diminuir)	*	*	*	*
• Participar em coreografias elementares inventando e reproduzindo gestos movimentos, passos	*	*	*	*

Tabela 20 – Conteúdos a desenvolverem ao longo dos quatro anos, relativos ao corpo
(ME, 2004:69-70)

- os instrumentos - corroboramos Levi (2008:41) “(...) os instrumentos são parte imprescindível na sensibilização e preparação musical da criança, ou seja são a consumação de uma necessidade que sentem em traduzir anseios e teoria com as quais são confrontados”.

Consideramos que as qualidades sonoras são potenciadoras do alargar os conhecimentos musicais das crianças. Apesar de alguns inquiridos referirem a construção de instrumentos com materiais recicláveis como uma prática utilizada, achamos, como investigadora que não tem a eficácia que alguns lhe querem dar, reforçamos a postura assumida por Levi (2008:42) quando afirma

“(...) não basta que a criança construa um instrumento, dentro de um processo de reutilização de materiais, mas sim, interessa que as crianças tenham contacto nem que visual e auditivo com um instrumento real, com as suas características e funções delimitadas e integradas nas suas famílias de timbres (...) estes (instrumentos de materiais reciclados) serão só para *desenrascar*. A Expressão/Educação Musical não se compadece com hesitações e más perspectivas de sensibilização artística e musical das crianças. O papel do professor aqui e em muitos outros sítios será interventor e activo.”

Para terminar, é o próprio ME que dá conta da importância da vivência e experimentação da criança nos instrumentos ME (2004:70) “(...) instrumentos não construídos pelas crianças, estão incluídos os instrumentos musicais didácticos, caso as escolas estejam equipadas, (...) passíveis de grande interesse educativo”. Reconhecemos que esta recomendação do Ministério não se concretiza e, por isso, corroboramos Levi (2008:42), quando afirma:

“(...) o que se passa é que nem uma coisa nem outra ocorrem com naturalidade nas escolas portuguesas neste ciclo de ensino. Por um lado não há equipamento instrumental didáctico suficiente quanto mais significativo, ao mesmo tempo que a formação superior de professores não é capaz de lhe incutir o gosto e a vontade de sensibilizar para as artes”.

	1	2	3	4
• Experimentar as potencialidades sonoras de materiais e objectos	*	*	*	*
• Construir fontes sonoras elementares introduzindo modificações em materiais e objectos		*	*	*
• Construir instrumentos musicais elementares seguindo indicações ordenadas de construção			*	*
• Utilizar instrumentos musicais	*	*	*	*

Tabela 21 – Conteúdos a desenvolverem ao longo dos quatro anos, relativos aos instrumentos
(ME, 2004:70)

A par destes conteúdos musicais que fazem parte do primeiro bloco, ainda temos mais outro bloco que contém:

- o desenvolvimento auditivo - todos os conteúdos anteriormente comentados e observados são complementados agora com propostas que visam o domínio de aspectos essenciais ao desenvolvimento musical e estético da criança na escola; assim, aprender a escutar; relacionar e organizar sons e dar o nome ao que ouve, são capacidades fundamentais à formação musical da criança, de forma a aumentar correctamente o desenvolvimento auditivo consciente, equilibrado e correcto; ao longo destes três quadros que em baixo apresentamos, o ME apresenta os conteúdos para otimizar esse desenvolvimento e, para compreendermos, que o ME não abandonou esta área de ensino, mas que não seja, tudo se encontra estruturado, organizado nos documentos ministeriais;

	1	2	3	4
• Identificar sons isolados: do meio próximo da natureza	*	*	*	*
• Identificar ambientes/texturas sonoras: do meio próximo da natureza	*	*	*	*
• Identificar e marcar a pulsação e/ou ritmo de: lengalengas, canções, melodias e danças, utilizando percussão corporal, instrumentos, voz, movimento	*	*	*	*
• Reconhecer ritmos e ciclos: da vida (pulsação, respiração,...)			*	*
da natureza (noite-dia, estações do ano,...)			*	*
de máquinas e objectos			*	*
de formas musicais (AA, AB, ABA,...)			*	*

• Reproduzir com a voz ou com instrumentos: sons isolados, motivos, frases, escalas, agregados sonoros, canções e melodias (cantadas ou tocadas, ao vivo ou de gravação)	*	*	*	*
• Organizar, relacionar e classificar conjuntos de sons segundo:				
timbre		*	*	*
duração		*	*	*
intensidade		*	*	*
altura		*	*	*
localização		*	*	*
• Dialogar sobre:				
meio ambiente sonoro	*	*	*	*
audições musicais			*	*
produções próprias e do grupo	*	*	*	*
encontros com músicos	*	*	*	*
sonoplastia nos meios de comunicação com que tem contacto (rádio, televisão, cinema, teatro,...)				*

Tabela 22 – Conteúdos a desenvolverem ao longo dos quatro anos, relativos à audição
(ME, 2004:71-72)

- a representação do som - a representação gráfica do som faz parte de um percurso e que gradualmente vai evoluindo de forma a organizar-se num conjunto de sinais e símbolos, que por si só são complexos, necessitando a criança de ter adquirido outras competências intrínsecas a este momento; segundo o próprio ME (2004:74) informa que “(...) a utilização de símbolos de leitura e escrita musical e o domínio de géstica adequada, decorrentes da prática musical contemporânea deve, quando possível, ser integrada”.

	1	2	3	4
• Inventar/utilizar gestos, sinais e palavras para expressar/comunicar:				
timbre		*	*	*
intensidade		*	*	*
duração		*	*	*
altura		*	*	*
pulsação		*	*	*
andamento		*	*	*
dinâmica		*	*	*
• Inventar/utilizar códigos para representar o som da voz, corpo e instrumentos		*	*	*
• Inventar/utilizar códigos para representar sequências e texturas sonoras			*	*
• Utilizar vocabulário adequado a situações sonoro/musicais vivenciadas		*	*	*
• Identificar e utilizar gradualmente/dois símbolos de leitura e escrita musical ³			*	*
• Contactar com várias formas de representação sonoro/musical:				
em partituras adequadas ao seu nível etário			*	*
em publicações musicais			*	*
nos encontros com músicos			*	*

Tabela 23 – Conteúdos a desenvolverem ao longo dos quatro anos, relativos à representação gráfica do som (ME, 2004:74)

- a expressão e criação musical - estas actividades musicais devem atender as necessidades das crianças em participar de projectos, apelando à criatividade da criança, ao desenvolvimento estético e sentido crítico musical, partindo do princípio que as crianças já estão familiarizadas com a linguagem musical e os seus códigos: nesta fase desenvolve-se a auto estima; a capacidade de organização da criança; o seu sentido estético; a sua valorização pessoal e em grupo; a sua autonomia, enfim uma série de factores que contribuem para o progresso equilibrado e em sintonia com a bem estar que a Expressão/Educação Musical proporciona na criança, nesta afixa etária e neste ciclo de estudos. Não podemos esquecer o papel do professor, tão importante como orientador e acompanhador de todo o processo de desenvolvimento musical.

	1	2	3	4
• Utilizar diferentes maneiras de produzir sons:				
com a voz		*	*	*
com percussão corporal		*	*	*
com objectos		*	*	*
com instrumentos musicais			*	*
com aparelhos electro-acústicos				*
• Inventar texturas/ambientes sonoros			*	*
• Utilizar texturas/ambientes sonoros em:				
canções		*	*	*
danças		*	*	*
histórias			*	*
dramatizações			*	*
gravações			*	*
• Adaptar:				
textos para melodias		*	*	*
melodia para textos			*	*
textos para canções			*	*
• Utilizar o gravador para registar produções próprias e do grupo			*	*
• Organizar sequências de movimentos (coreografias elementares) para sequências sonoras			*	*
• Organizar sequências sonoras para sequências de movimentos			*	*
• Participar em danças de roda, de fila,..., tradicionais, infantis	*	*	*	*
• Participar em danças do repertório regional e popularizadas			*	*

Tabela 24 – Conteúdos a desenvolverem ao longo dos quatro anos, relativo à expressão e criação musical (ME, 2004:72)

Levi (2008:40) lembra que “(...) deve haver por parte da escola uma preocupação constante, bem como na pessoa do professor, em promover audições ao vivo (...) fomentando de forma simples e consentânea de desenvolver capacidades e apurar sensibilidades artísticas nas crianças (...)”. Relembra Zoltan Kodály (pedagogo e musicólogo Húngaro) quando este conseguiu massificar o ensino da música e educar todo o seu povo.

5.2.5.2 *Desenvolvimento de técnicas de execução instrumental*

Na continuação da análise dos dados do item 90, apresentamos num quadro as respostas de forma aberta.

Não. Porquê?	Sim. Especifique quais?	Não respondem.
<p>97 dos inquiridos responde "...a minha escola não tem instrumentos".</p> <p>23 dos inquiridos responde "...não sei a técnica".</p> <p>"...não me sinto preparada para esta actividade".</p> <p>"...os professores do 1º CEB não têm formação para o fazerem".</p> <p>"...na minha escola só há seis instrumentos musicais e os outros estão partidos".</p> <p>"...instalava-se a confusão na sala de aula, porque todos queriam experimentar".</p> <p>"...só há flautas e eu não sei tocar".</p> <p>"...há poucos instrumentos".</p> <p>"...não é obrigada".</p> <p>"...não tem horas suficientes que lhes permitam desenvolver técnicas".</p>	<p>"...fabrico instrumentos com materiais recicláveis e depois todos tocam. A escola não tem instrumentos musicais".</p> <p>"...reutilizo materiais e fazemos ritmos".</p> <p>"...com pinhas, paus, copos de iogurte decorados, e rolos de papel higiénico".</p> <p>"...a minha escola tem unicamente clavas e tocamos todos ritmos variados".</p> <p>"...a escola tem instrumentos para metade da turma. Uns tocam e os outros cantam e depois troco o grupo".</p> <p>"... no final do período dedico umas horas para ensaiarmos com instrumentos fabricados pelos meus alunos ao longo do ano".</p> <p>"...nas festas que estão combinadas no plano de actividades, ensaiamos umas horas com instrumentos para apresentarmos aos pais".</p> <p>"...tocam flauta ao longo do ano".</p>	<p>82 Inquiridos não responderam a esta pergunta.</p>

Tabela 25 – Respostas abertas dos inquiridos à pergunta sobre se os alunos desenvolvem técnicas instrumentais

Da observação desta tabela 27, o mais evidente é o facto de 82 dos inquiridos não responder a esta questão que colocámos, podendo entender esta ausência de posicionamento como uma desmotivação geral, até para manifestar uma opinião relativamente às condições de trabalho tanto gerais como mais específicas no que respeita a disciplina de Expressão/Educação Musical. As razões para esta desmotivação podem ser múltiplas. Torres (2006) faz uma análise muito interessante e expõe dezasseis possíveis causas gerais, como por exemplo, a consideração do professor como único responsável da qualidade da educação, as políticas de

mercantilização e privatização, a contínua ampliação das funções encomendadas à educação, a formação inicial deficitária e a pobreza das políticas de actualização, a concepção tecnocrática do trabalho docente, a presença de uma Administração do Sistema educativo burocratizante ou a falta de incentivos para os professores mais inovadores. Também constatamos, como durante todo este trabalho empírico, que as escolas não estão suficientemente equipadas com materiais didácticos para desenvolver de forma adequada a prática musical, remetendo a sua prática a meros episódios esporádicos, com materiais sem qualidade didáctico/musical; ao mesmo tempo indica que os professores não se sentem à vontade para desenvolver a prática instrumental.

Corroboramos, portanto, Calle Sampedro (2011:3845) quando nos alerta para o facto de que: “(...) encontramos un escaso grado de equipamiento en música en los centros públicos. Ausencia de material musical en las aulas de educación musical, siendo además éstas muy poco adecuadas (mobiliario poco versátil y abundantes mesas y sillas)”, sustentando a urgência de alertar para a necessidade de equipar as escolas para conseguirmos implicar os professores de forma a que se registre um melhor desempenho na implementação do processo ensino/aprendizagem, conduzindo a um maior envolvimento e motivação dos alunos, contribuindo desse modo para a melhoria e, em consequência, para a promoção de uma educação de qualidade sustentada na concepção holística que defendemos.

5.2.5.3 *Frequência da utilização de actividades*

Comentamos os dados da frequência da utilização de actividades musicais relativas aos itens 91 e 92 do questionário.

Descriptive Statistics						
	N	Range	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Propriamente musicais		4	1	5	2,23	1,192
A música como reforço de outras áreas	220	4	1	5	3,04	1,140
Valid N (listwise)	220					

Tabela 26 – Valores estatísticos da frequência da utilização de actividades

Continuamos a verificar que, mais de 50% dos inquiridos, não desenvolvem actividades propriamente musicais, assim como os que utilizam a música como reforço de outras áreas é também de mais de 50%. Em baixo, observamos com mais atenção os dados destes dois itens.

Propriamente musicais					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	69	31,4	31,4	31,4
	2	83	37,7	37,7	69,1
	3	31	14,1	14,1	83,2
	4	22	10,0	10,0	93,2
	5	15	6,8	6,8	100,0
Total		220	100,0	100,0	

Tabela 27 – Frequência da utilização de actividades propriamente musicais

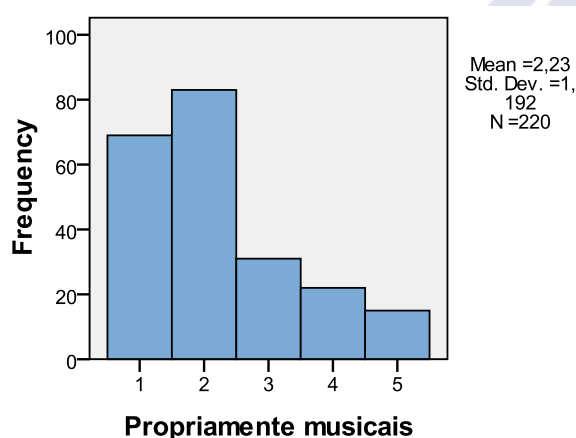


Gráfico 15 – Frequência da utilização de actividades propriamente musicais

Da análise do gráfico 15 constatamos que os inquiridos não utilizam os conteúdos musicais para desenvolverem actividades neste âmbito, com 69,1%. Dos restantes inquiridos 14,1% diz utilizar algumas vezes actividades propriamente musicais e só 16,8% refere que utiliza bastante ou muitas vezes actividades propriamente musicais.

É com alguma apreensão que verificamos que a maior parte dos inquiridos não desenvolve, na sua prática educativa, actividades especificamente musicais, isto é, sustentadas na área científica da música; o que se verifica é que os professores que promovem essas actividades, desenvolvem-nas não pela música *per se* – centro de aprendizagem, mas como um meio, um suporte – auxiliar de actividades de outras áreas, também elas importantes, reconhecemos,

mas que, no nosso entender, em pouco ou nada contribuem para o desenvolvimento musical da criança. Convocamos Touriñán (2011:77) ao afirmar que

“El objetivo de la educación artística (...) es de manera específica la competencia para crear objetos artísticos, utilizando las formas de expresión y los instrumentos apropiados: ejecutar, expresar e interpretar por medio del instrumento idóneo, y esto es, por principio de significado, otro modo de uso y construcción de experiencia artística, aunque vinculado a los intereses personales o a las condiciones de la profesionalización y de adquisición de competencias profesionales (...).”

Detemo-nos na música enquanto objecto de estudo e processo evolutivo; não como um produto que se utiliza para amenizar crianças ou reforçar as ditas áreas nobres do saber (matemática ou língua), assim denunciada por muitos.

No entanto, e segundo um estudo realizado nos centros de educação primária da Comunidade Autónoma da Galiza, constata-se que os professores generalistas inserem os conteúdos de outras áreas com os da música, nomeadamente nas disciplinas de Educação Física e Inglês, numa articulação colaborativa e útil. Segundo Calle Sampedro (2011:3846)

“(...) los profesores de estas asignaturas (Educación Física/ Expresión Corporal), manifiestan que utilizan casi siempre la música para trabajar el movimiento. La música es considerada como un elemento imprescindible a la hora de realizar actividades programadas, de psicomotricidad, de baile y de expresión corporal (...) los profesores de lengua extranjera indican que la música puede ser muy útil (...) facilita el conocimiento del país y su cultura con sus canciones (...)”.

Ora, entendemos que este enlace entre estas disciplinas e a música podem perfeitamente articular-se, enriquecendo até o processo de ensino aprendizagem. Assentamos sobre um processo de construção musical da criança, das práticas e das orgânicas que subjazem às ideias preconizadas pelo Ministério da Educação, mas que na realidade, não passam de meros adornos que tão bem ficam nos documentos ministeriais, mas sem vínculo a qualquer prática ou desenvolvimento.

O maior desafio que enfrentamos é, em certa medida, o de motivar os docentes para, com as ferramentas que têm da formação inicial, encontrarem incentivos para inovar, para compreenderem que há vida para além das outras áreas curriculares e que todas se podem articular e desenvolver, sem detrimento de nenhuma. A marginalização da

Expressão/Educação Musical, neste ciclo de estudos tão importante para a criança, é castradora da criatividade da educação do ser humano e da sua futura cidadania; emerge como potencial interveniente na sociedade que se quer integradora do saber e criativa para ultrapassar os constantes desafios que nos vão assolando.

Corroboramos Calle Sampedro (2011:3841) quando afirma:

“(…) se sabe que el contacto temprano con la música afecta de una manera muy positiva a la calidad de la vida de los más pequeños. (…) integrar hoy la música en el contexto educativo debe dar lugar a suscitar cambios y mejoras reales que transformen las prácticas educativas”.

Podemos ainda considerar de grande importância, para a conceptualização holística da educação, a ideia da autora (2011:3842):

“(…) el proceso de enseñanza y aprendizaje de la música se enmarcaría en dos direcciones, por un lado haciendo que la práctica musical sea un instrumento potenciador del ser humano, lo que podríamos calificar como *educar a través de la música* y por otro lado, potenciando las aptitudes para escuchar, interpretar y crear música, lo que se entiende cómo *educar para la música*”.

Todavia, realçamos o facto de, nesta última citação, a par da importância reconhecida para a música como potenciadora da educação do ser humano – o ensino genérico –, a autora em causa evidenciar a necessidade de promover a escuta, interpretação e criação musical, tendo em vista a educação para a música – o ensino vocacional.

A música como reforço de outras áreas

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	35	15,9	15,9	15,9
	2	18	8,2	8,2	24,1
	3	85	38,6	38,6	62,7
	4	67	30,5	30,5	93,2
	5	15	6,8	6,8	100,0
	Total	220	100,0	100,0	

Tabela 28 – Frequência da utilização de actividades da música como reforço de outras áreas

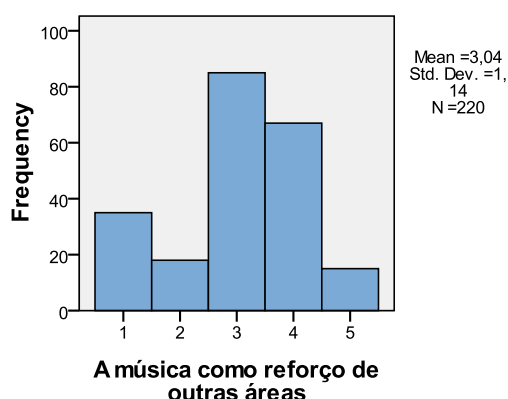


Gráfico 16 – Frequência da utilização de actividades da música como reforço de outras áreas

Constatamos que 37,3% dos inquiridos utilizam “bastante” ou mesmo “muito”, a música como reforço de outras áreas e 38,6% a manifestarem “alguma” frequência destas actividades que não são propriamente musicais, mas apenas como reforço de outras actividades remetendo a aprendizagem da música para segundo plano, não lhe dando a devida importância no desenvolvimento integral do aluno. Só 15,9% não utiliza a música como reforço de outras áreas.

5.2.5.4 Condições que encontra na escola para desenvolver o ensino da música

Continuamos a apresentação dos dados do questionário, analisando os dados dos itens 93 ao 98.

Descriptive Statistics						
	N	Range	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
A escola tem diversidade de espaços físicos para leccionar as várias áreas do currículo, nomeadamente a área da música	220	4	1	5	1,75	,824
A escola está equipada com instrumentos musicais para desenvolver a aprendizagem da música	220	4	1	5	1,70	1,111
A escola está equipada com jogos musicais interactivos	220	4	1	5	2,12	1,320

À flexibilidade de verbas para adquirir material pedagógico – didáctico musical	220	1	1	2	1,18	,387
A Música é reconhecida como parte integrante do currículo	220	4	1	5	3,59	,949
As cinco horas reservadas para leccionar as Expressões e Áreas não Disciplinares permitem leccionar a área da música	220	4	1	5	2,53	,986
Valid N (listwise)	220					

Tabela 29 – Valores estatísticos das condições que encontra na sua escola para desenvolver o ensino da música

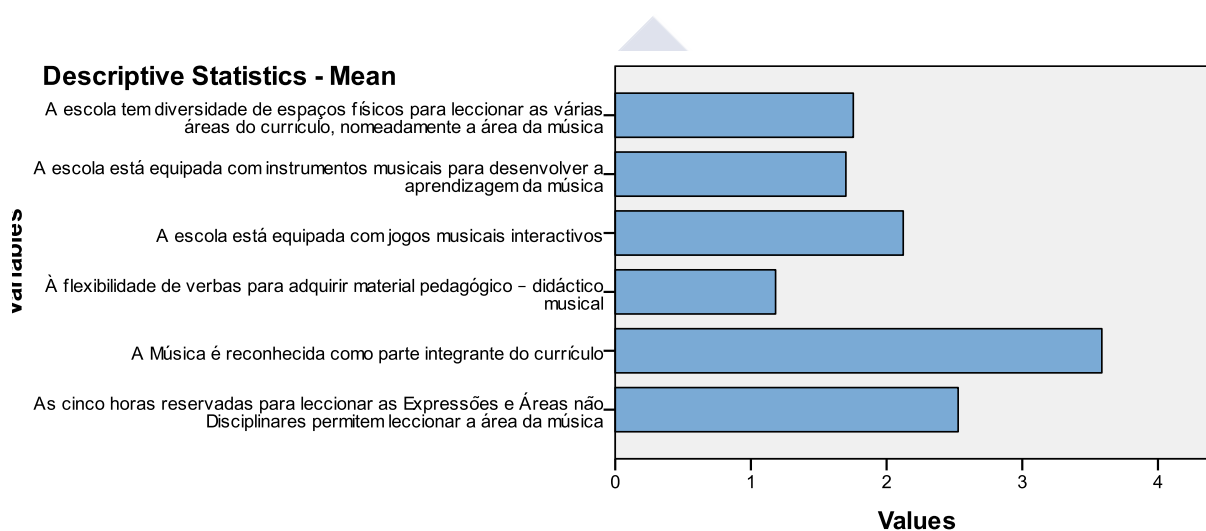


Gráfico 17 – Condições que encontra na sua escola para desenvolver o ensino da música

Da observação deste gráfico 17, constatamos que, indagarmos sobre se a escola está:

- devidamente equipada com instrumentos musicais para propiciar o desenvolvimento da prática musical;
- devidamente equipada com jogos musicais interactivos;
- ou se há flexibilidade de verbas para adquirir material pedagógico-didactico musical.

Os inquiridos respondem maioritariamente que não têm condições materiais para incrementar as práticas musicais, utilizando instrumentos musicais e desta forma desenvolvendo um conjunto de competências inerentes a esta linguagem tão específica. Concordamos com a

afirmação de Levi (2008:42) “(...) que não há equipamento instrumental didáctico suficiente quanto mais significativo (...)”.

Também Gimeno (2000:157) nos diz que os materiais didácticos “(...) são recursos muito importantes para manter a actividade durante um tempo prolongado, facilitando a direcção da actividade nas aulas”. Consideramos que, no caso particular do ensino da Música, esses materiais são um recurso auxiliar para as boas práticas.

Reconhecemos uma certa limitação no desenvolvimento e implementação das actividades didáctico-musicais. Não podemos querer que as crianças dominem a linguagem musical, bem como os seus códigos de uma forma criativa, inovadora e que coloquem em prática estes ou outros conceitos musicais se não podem vivenciar instrumentalmente essas aprendizagens (Levi, 2008).

Continuamos, segundo o *Estudo de Avaliação do Ensino Artístico – Relatório Final* (2007:28), num estado de pobreza cultural, estado esse

“(...) em que o país continua a viver e do consequente abandono que as áreas de formação das artes vivem há muitos anos. Uma clara aposta na resolução deste problema poderá constituir um necessário e importante ponto de inflexão nas políticas na área do ensino artístico não superior. Parece relevante que a sociedade entenda que a educação e a formação das crianças (...) vai para além das disciplinas que normalmente se anunciam publicamente como problemáticas. E que a importância da educação e do ensino artístico, nomeadamente da música, na formação das crianças tem hoje, forte suporte científico”.

Observando as premissas do Ministério da Educação para o ensino da música no 1ºCEB, (2004:6) “(...) a música no 1ºCEB desenvolve-se num quadro alargado de actividades e as crianças nesta fase do desenvolvimento, **aprendem fazendo**”. Podemos questionarmo-nos de como poderão as crianças *aprender fazendo*, se as escolas não estão devidamente equipadas com instrumentos musicais didácticos, de forma a desenvolver, segundo o mesmo documento de trabalho do Ministério da Educação citado em cima, “(...) as práticas instrumentais diversificadas”. Quase três décadas passadas, as palavras de Kolb (1984:20), “(...) emphasize the central role that experience plays in the learning process” continuam actuais; de facto, com a sua teoria experiencial da aprendizagem, ele defendia a necessidade de centralizar a aprendizagem na experiência.

Dáí, considerarmos ser necessário investir em equipamentos, ou proporcionar às escolas parcerias com outros estabelecimentos de ensino, de forma a facultar as vivências musicais e instrumentais que em muitas escolas não está a ser possível, bem como utilizar os espaços físicos para a prática da música, situação que constatámos serem carentes em todas as escolas em que os inquiridos (213 professores) se encontram a leccionar.

5.2.5.5 *Organização do tempo para leccionar a área da música*

Na continuação da análise dos dados do questionário, apresentamos a análise do item 99.

Indique como está organizado o tempo para leccionar a área da música. Assinale apenas uma das alternativas

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Está no horário do aluno semanalmente Numa única sessão de 90 minutos	00	00	00	00
	Está no horário do aluno duas vezes por semana 45 minutos	88	40,0	40,0	40,0
	Não está no horário do aluno	117	53,2	53,2	93,2
	Apenas se lecciona a música para as festas de final do período lectivo	15	6,8	6,8	100,0
	Total	220	100,0	100,0	

Tabela 30 – Como está organizado o tempo para leccionar a área da música

Indique como está organizado o tempo para leccionar a área da música. Assinale apenas uma das alternativas

- Está no horário do aluno duas vezes por semana 45 minutos
- Não está no horário do aluno
- Apenas se lecciona a música para as festas de final do período lectivo

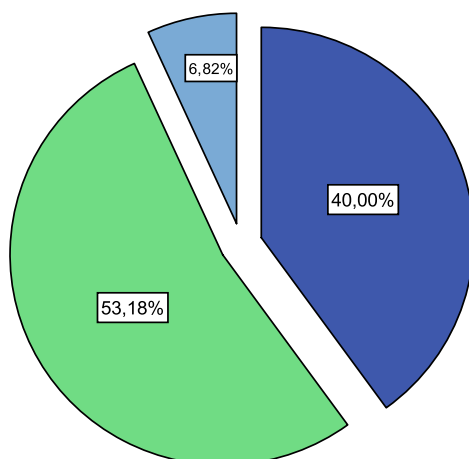


Gráfico 18 – Como está organizado o tempo para leccionar a área da música

Da observação do gráfico 18, a partir das respostas dos inquiridos, constatamos que nenhum inquirido assinalou a opção, “Está no horário do aluno semanalmente numa única sessão de 90 minutos”. Observamos também que 53,18% dos inquiridos, refere não estar organizado no horário dos alunos, mas 40% menciona que está no horário dos alunos, duas vezes por semana, 45 minutos.

Sabemos que a distribuição da carga horária está incluída no plano curricular do 1ºCEB, da responsabilidade do Ministério da Educação, apresentado em Diário da República (2006) “(...) área das expressões - cinco horas lectivas de trabalho semanal”

PLANO CURRICULAR DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO		
Componentes do currículo		
Educação para a cidadania	Áreas curriculares disciplinares de frequência obrigatória:	
	Língua Portuguesa; Matemática; Estudo do Meio; Expressões: Artísticas; Físico-Motoras.	
	Formação Pessoal e Social	Áreas curriculares não disciplinares (a):
		Área de projecto; Estudo Acompanhado; Formação cívica.
		Total: 25 horas
		Área curricular disciplinar de frequência facultativa (b):
		Educação Moral e Religiosa (b).
		Total: 1 hora
	TOTAL: 26 horas	
	Actividades de enriquecimento (c)	

(a) Estas áreas devem ser desenvolvidas em articulação entre si e com as áreas disciplinares, incluindo uma componente de trabalho dos alunos com as tecnologias de informação e de comunicação, e constar explicitamente do projecto curricular da turma.

(b) Nos termos do n.º 6 do artigo 6.º

(c) Actividades de carácter facultativo, nos termos do artigo 9.º, incluindo uma possível iniciação a uma língua estrangeira, nos termos do n.º 1 do artigo 7.º

Figura 14 – Plano Curricular do 1ºCEB, segundo ME (2004:19)

Neste plano curricular, podemos observar que o total de horas semanais aponta para vinte e cinco, distribuídas pela Língua Portuguesa (8h); Matemática (7h); Estudo do Meio (5h) e Expressões (5h). Segundo Levi (2008:47): “(...) a aplicação efectiva do que se pode apelidar de promoção da educação artística no currículo do 1º CEB, deve e merece, ser enquadrada no trabalho individual de cada turma, sempre que possível orientada e preparada pelo respectivo professor”.

Diz-nos ainda que, em relação à implementação do horário para a leccionação das expressões, nomeadamente na música, “(...) estes casos são raros em Portugal, dada a repetida insuficiência económica e ausência de vontade política para resolver/implementar adequadamente o ensino artístico neste ciclo de ensino” (2008: 48).

No entanto, consideramos que apesar de os professores não terem no horário o espaço próprio para a leccionação da Expressão/Educação Musical, por questões que, ao longo desta análise

empírica, fomos observando; concordamos com Libâneo (2004:5), ao afirmar que “(...) o professor analisa a sua prática à luz da teoria, revê sua prática, experimenta novas formas de trabalho, cria novas estratégias, inventa novos procedimentos”.

Entendemos que aos professores cabe tomar decisões reflectidas e desta forma possam ser criativos tanto na forma como no conteúdo. Podemos ilustrar com os relatos apresentados pelas professoras entrevistadas, salientando os casos de três delas; a professora 2 que “(...) organiza o horário da turma de acordo com o agrupamento, mas gere os tempos de forma a desenvolver os conhecimentos musicais uma vez de quinze em quinze dias (...)” e também o caso das professoras 3 e 4, que apesar da marginalidade face às outras colegas da escola, trabalham colaborativamente “(...) duas vezes por semana as Expressões: Musical, Plástica e Motora (...)”. Desta forma e apesar de não estar contemplado no horário as expressões, exemplos como estes vão surgindo, ampliando lentamente a consciência das práticas e, corroborando Pimenta (1998:158) “(...) o professor toma decisões diante das situações concretas com as quais depara, com base nas quais constrói saberes na acção (...)”.

Pensamos da mesma maneira que Calle Sampedro (2011:3842) e defendemos que:

“Desde ese planteamiento, la música impartida en el aula de primaria durante una hora a la semana, que es que establece la normativa educativa, pasaría a formar parte de la rutina diaria integrándose dentro de las actividades cotidianas que se realizan en el aula por parte de lo generalista de educación primaria (...)”.

Compreendemos que os professores, através do trabalho colaborativo e de equipa, conforme nos diz Libâneo (2004:6) “(...) criam uma cultura organizacional, interagem com os colegas, assumem as responsabilidades colectivamente, pensam juntos, discutem juntos e arranjam soluções juntos”.

5.2.5.6 Planificação de actividades e avaliação dos conteúdos musicais

Na continuação apresentamos os dados relativos aos itens 100 e 101.

Planifica as actividades musicais que desenvolve? * Faz avaliação dos conteúdos musicais leccionados?		Crosstabulation					
		Faz avaliação dos conteúdos musicais leccionados?					
		Nunca	Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre	Total
Planifica as actividades musicais que desenvolve?	Nunca	7	0	0	0	0	7
	Raramente	21	27	0	0	0	48
	Algumas vezes	0	63	49	0	0	112
	Muitas vezes	0	0	37	5	1	43
	Sempre	0	1	1	2	6	10
Total		28	91	87	7	7	220

Tabela 31 – Avaliação dos conteúdos musicais leccionados face ao planeamento das actividades

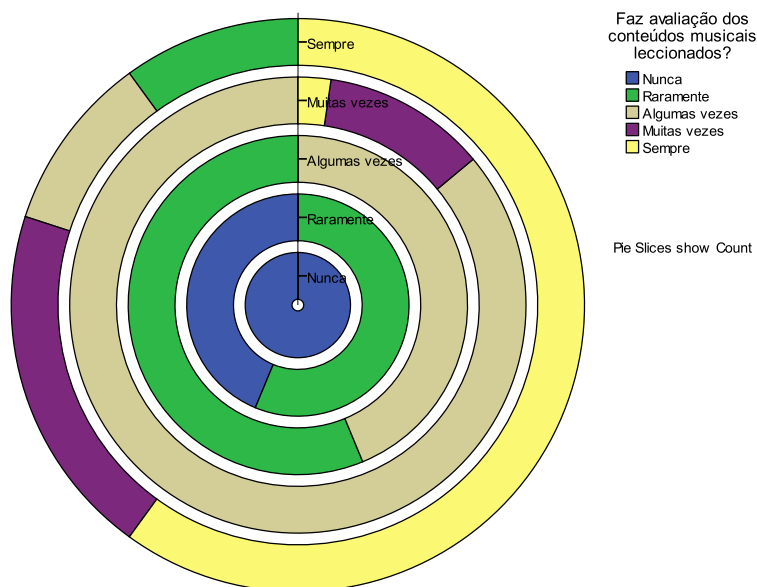


Gráfico 19 – Avaliação dos conteúdos musicais leccionados face ao planeamento das actividades

Constatamos da observação conjunta da tabela 33 e do gráfico 19 que a maior parte dos inquiridos afirmam não planificar as actividades musicais com regularidade, nem tão pouco

têm a preocupação de as avaliar. Defendemos a importância de planificar as actividades musicais, para que as mesmas desempenhem um papel preponderante na *praxis* dos professores, para que não sejam meros apontamentos que acontecem isoladamente, havendo entre eles articulação como todas as outras áreas que são previamente planificadas. Ao desenvolver-se a planificação, conseqüentemente tem que haver, no nosso entender, avaliação, não só para o professor registar as suas ideias sobre o (in)sucesso dos alunos na aprendizagem proposta, mas também para os alunos perceberem que estas actividades têm um carácter regulador e de rigor.

Na nossa opinião o desenvolvimento do currículo e conseqüente sucesso na aprendizagem tem que englobar um envolvimento de todos os alunos e respectivos professores, numa acção colaborativa, reflexiva e flexível. Desta forma, não só podem atender às necessidades individuais dos alunos, mas também corresponder às suas expectativas de aprendizagem criativa. Daí considerarmos que esta dinâmica planificação/avaliação é crucial na evolução das aprendizagens, quebrando as fronteiras tradicionais das várias disciplinas formais no contexto do sistema educativo que temos.

Evocamos Libâneo (1994:94): “(...) a didáctica tem o compromisso com a busca da qualidade cognitiva das aprendizagens (...)”. Sabemos que é com a planificação que se articulam os conteúdos, no processo de ensino/aprendizagem. Daí considerarmos necessária a planificação de todas as actividades desenvolvidas em sala de aula, favorecendo a formação artística e crítica dos alunos, num processo de interligação entre o *saber saber*, o *saber fazer*, o *saber ser* e mesmo o *saber estar*.

Segundo Abrantes (2002:9)

“(...) a avaliação é um elemento integrante e regulador das práticas pedagógicas, mas assume também uma função de certificação das aprendizagens realizadas e das competências desenvolvidas (...) e visa melhorar a qualidade de ensino, assim como na confiança social quanto ao funcionamento do sistema educativo”.

Também compreendemos que a avaliação requer transformações na planificação / reformulações, no currículo, na prática pedagógica assim como na forma como o professor assume a interacção na sala de aula, algo que no nosso entender está cristalizado, nesta área do currículo da qual faz parte este trabalho.

A esta posição, estão associados um conjunto de pressupostos com os quais corroboramos, nomeadamente os avançados por Abrantes (2002:10):

- “- a consciência dos procedimentos de avaliação relativamente aos objectivos curriculares e às formas de trabalho desenvolvidas com os alunos;
- o carácter essencialmente formativo da avaliação, associado à perspectiva de que o processo de avaliação deve evidenciar os aspectos em que as aprendizagens dos alunos precisam de ser melhoradas e apontar modos de superação;
- a necessidade de promover a confiança social na informação que a escola transmite, avaliando-se todos os aspectos da aprendizagem dos alunos essenciais e envolvendo-se neste processo, (...) os alunos e os encarregados de educação”.

Enfatizamos a importância que tem a avaliação como reguladora de todo o processo de ensino/aprendizagem, de forma a envolver não só os alunos mas também os professores e os encarregados de educação, numa interacção que queremos resulte em aprendizagens significativas e construtivas por parte das crianças, conduzindo à construção de um saber criativo e crítico. A avaliação das aprendizagens musicais e/ou artísticas visa valorizar a diversidade e fortalecer a transposição didáctica, fortalecendo o papel regulador do professor neste processo educativo, dando-lhe o feedback necessário para avançar ou recuar de acordo com a percepção dos alunos.

Defendemos que este processo de planificar, complementado pelo de avaliar, é libertador e aponta para novos caminhos pedagógicos conscientes da concepção do aluno que queremos formar (Cruz, 2008); avaliar no real sentido da palavra, isto é, valorizar o trabalho bem organizado e apoiar na reformulação dos erros cometidos. Segundo Leite (2002:49)

“(...) a avaliação é um procedimento que vai acompanhar todo o processo de concepção e desenvolvimento educativo (...) mobilizando toda a equipa em torno de reflexões sobre os efeitos que se vão gerando e que serve de referencia para as decisões que se vão tomando”.

Podemos afirmar que a avaliação tem como finalidade, como podemos observar no Despacho Normativo nº 30/2001 sobre a avaliação no ensino básico, no seu ponto 3º, alínea a) “(...) apoiar o processo educativo de modo a sustentar o sucesso de todos os alunos, permitindo o reajustamento (...) selecção de metodologias e recursos, em função das necessidades educativas dos alunos.”

5.2.5.7 Instrumentos de registo da avaliação

Apresentamos a continuação da análise dos dados do questionário relativo aos itens 102 a 106 e centrados no uso de instrumentos de avaliação por parte dos professores.

Descriptives					
Statistics		Grelha de observação por actividade	Grelha de observação por conteúdos	Grelha de observação por unidade	Avaliação por Período
Statistic	Mean	2,72	1,59	1,65	3,42
95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	2,59	1,50	1,56	3,27
	Upper Bound	2,86	1,67	1,73	3,57
5% Trimmed Mean		2,74	1,54	1,61	3,46
Median		3,00	2,00	2,00	4,00
Variance		1,023	,399	,422	1,258
Std. Deviation		1,012	,632	,649	1,122
Minimum		1	1	1	1
Maximum		5	3	3	5
Range		4	2	2	4
Interquartile Range		2	1	1	1
Skewness		-,142	,603	,505	-,273
Kurtosis		-,922	-,581	-,680	-,758
Std. Error	Mean	,068	,043	,044	,076
	Skewness	,164	,164	,164	,164
	Kurtosis	,327	,327	,327	,327

Tabela 32 – Valores estatísticos do uso de instrumentos para registar essas avaliações

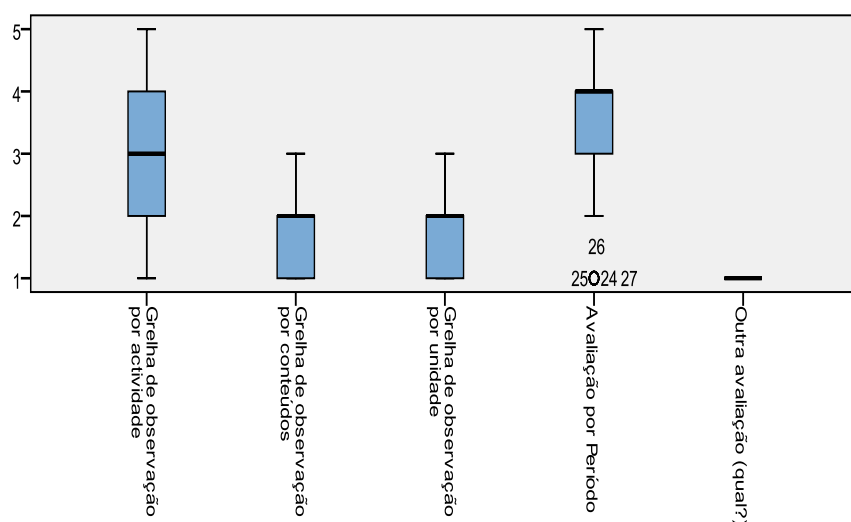


Gráfico 20 – Utilização de instrumentos para registar essas avaliações

Da análise do gráfico 20, podemos observar que os inquiridos utilizam a “grelha de observação por actividade”, com a mediana situada na resposta “algumas vezes”. Os outros instrumentos como “grelha de observação por conteúdos” ou “grelha de observação por unidade”, não são utilizados, pelos inquiridos. Por último observamos que 50% dos inquiridos utilizam a “avaliação por período” para registar a avaliação das actividades musicais.

No item 106, onde pedíamos outra avaliação, (qual?), nenhum inquirido respondeu.

Porém, podemos dizer que, ao longo de vários anos, os investigadores preocuparam-se com a avaliação, a pedagogia incorporou estas inquietudes, importantes para guiar todas as nossas acções e trazer feedback quer aos alunos, quer aos encarregados de educação. Sabemos que a avaliação em arte tem muitas vezes algo de subjectivo e questionável no entanto, e segundo Swanwick (1999:71), “(...) a magia da música pode sofrer quando os alunos passarem pelo processo de notas e classificações”.

No nosso entender, é necessário registar as avaliações em interacção com aquilo que os alunos vão fazendo, num processo que se quer evolutivo e construtivo do conhecimento. Corroboramos Swanwick (1999:72) quando afirma “(...) é importante encontrar um vocabulário significativo comum, bem como critérios definidos que à partida façam sentido para os alunos”, para que, consequentemente, os encarregados de educação compreendam o rigor e a importância da avaliação para o crescimento do saber dos educandos.

É fundamental que actividades tão ricas e complexas como são as actividades musicais, não se percam na reduzida dimensão de fazer por fazer sem levar os próprios a sobre elas reflectirem, tirando ensinamentos, para futuras ocasiões de aprendizagem; o que está em causa, aqui, é também o *aprender a aprender*.

5.2.5.8 Comunicação das avaliações da música aos Encarregados de Educação

Apresentamos a análise dos itens 107 a 111, relativos à forma como são comunicadas as avaliações, no âmbito da música, aos Encarregados de Educação.

Statistics						
		Ficha do Ministério da Educação	Ficha reformulada pelo agrupamento	Via oral ao Encarregado de Educação	Via caderneta do aluno	Outro tipo de comunicação (qual?)
N	Valid	220	220	220	220	220
	Missing	0	0	0	0	0
Mean		1,00	4,91	1,00	1,00	1,00
Median		1,00	5,00	1,00	1,00	1,00
Mode		1	5	1	1	1
Std. Deviation		,000	,288	,000	,000	,000
Range		0	1	0	0	0
Minimum		1	4	1	1	1
Maximum		1	5	1	1	1

Tabela 33 – Valores estatísticos das diferentes formas de comunicar as avaliações da música aos Encarregados de Educação

Consideramos ser pertinente o envolvimento dos Encarregados de Educação na educação dos seus educandos, como parceiros conjuntamente com os professores e restante comunidade escolar, interessados no desenvolvimento educativo de sucesso. Lembramos a Organização das Nações Unidas (ONU) que, desde há anos, refere a Família como elemento base da sociedade e como meio natural para o crescimento harmonioso de todos os elementos. Sendo assim, sabemos que a família aparece como um dos grupos mais importantes no processo de aprendizagem, assimilação e crescimento intelectual da criança, interagindo com a escola no sentido de partilha de informação e valores. Queremos que as orientações e comunicações tenham continuidade em casa e que as directrizes dos professores sejam corroboradas pelos pais, ora sabemos que muitas vezes isso não acontece, levando a um afastamento recíproco, nada benéfico para as crianças.

Sabemos que, durante anos, a escola foi considerada um espaço fechado e isolado da comunidade, a quem cabia o papel de ensinar a ler, escrever e contar. Com a democratização do ensino, com o alargamento da escolaridade obrigatória, as reformas dos conteúdos, das metodologias face às necessidades educativas, também os seus intervenientes tiveram novos papéis. A capacidade de comunicação é importante para estabelecer um elo equilibrado neste processo frágil e que, a qualquer momento, pode ser desfavorável para qualquer das partes.

A escola, segundo Formosinho (2000), é hoje em dia, aberta à comunidade, em estreita conexão com a ideia de que, cada vez mais, as relações da escola com os seus intervenientes, assumem relevância promovendo a colaboração de todos para o sucesso dos alunos.

Ao observarmos a tabela 35 constatamos que a comunicação com os encarregados de educação é estabelecida através de ficha própria, reformulada pelo agrupamento e aprovada em Conselho Pedagógico, como é obrigatório nestes casos, responsabilizando-os e chamando-os a implicarem-se em todo o processo de ensino aprendizagem.

5.2.5.9 Valorização do grau académico para leccionar a música no 1ºCEB

Continuamos a análise dos dados do questionário, referentes aos itens 112 e 113.

Descriptive Statistics						
	N	Range	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Em relação ao domínio de conhecimentos e habilidades musicais	220	4	1	5	1,95	,978
Em relação ao domínio de conhecimentos e habilidades docentes	220	4	1	5	3,11	1,185
Valid N (listwise)	220					

Tabela 34 – Valores estatísticos da valorização, em que medida o grau académico habilita o professor para leccionar adequadamente a música

Em relação ao domínio de conhecimentos e habilidades musicais

■ Nada
■ Algo
■ Pouco
■ Bastante
■ Muito

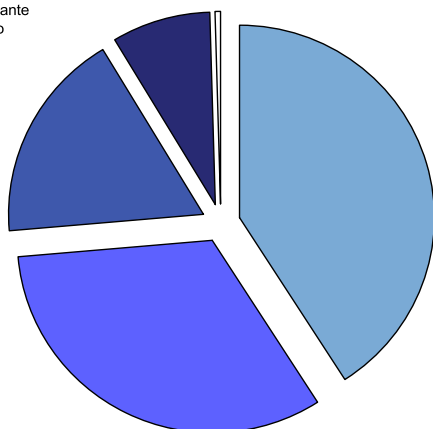


Gráfico 21 – Valorização do grau académico em relação ao domínio de conhecimentos e habilidades musicais

O gráfico 21 apresenta a constatação de que os professores do 1ºCEB inquiridos não se sentem habilitados para leccionar a área da Expressão/Educação Musical o que leva a um condicionamento das suas práticas pedagógicas. Vários investigadores têm feito referência a esta problemática, Calle Sampedro (2010:§5) escreve: “(...) hemos podido constatar las materias relacionadas con la música y su didáctica, que ofrecen la titulación de maestro en educación primaria, presentan una extrema escasez de formación musical (...)”. Preocupados com esta problemática, vários investigadores têm desenvolvido estudos, no sentido de trazer para a discussão científica estes problemas, Bellochio (2001:19) diz-nos que

“(...) é preciso discutir o conhecimento musical na formação e ação do professor em bases concretas, repropor a prática educativa em música na escola regular, refletindo amplamente sobre o grau de participação dos professores atuantes nos anos iniciais de escolarização nesse processo de elaboração e mediação de significados e conhecimentos na área”.

Refere, também, a mesma autora (2002:46): “Claramente, percebi que os professores têm dificuldades práticas relativas à organização do conhecimento educacional na área da música, adequação de conteúdos musicais, de organizar o tempo de aula musical (...)”.

Figueiredo (2004:55-62) diz-nos também a este propósito:

“O professor generalista não se sente seguro para atuar com música de forma introdutória porque não tem recebido formação adequada para isto. No entanto,

estes profissionais devem trabalhar de forma integrada nos anos iniciais, respeitando as características da criança nesta faixa etária, o que não justifica a ausência ou a inconsistência do trabalho com música realizado por estes profissionais.”

Em relação ao domínio
de conhecimentos e
habilidades docentes

■ Nada
■ Algo
■ Pouco
■ Bastante
■ Muito

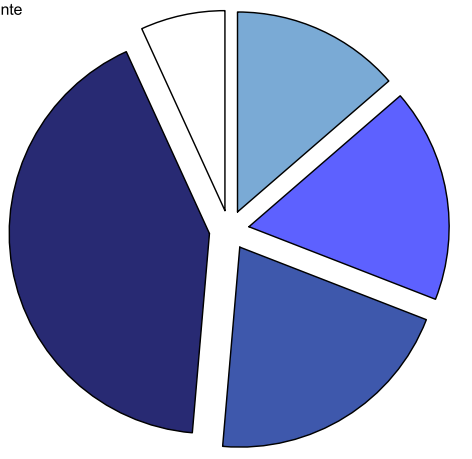


Gráfico 22 – Valorização do grau académico em relação ao domínio de conhecimentos e habilidades docentes

Os conhecimentos referentes à docência não parecem ser só necessários aos professores para leccionar, eles são necessários para desenvolver conteúdos e competências, cumprindo assim as finalidades educativas, possibilitando a participação global e activa dos alunos, como podemos observar do gráfico 22 alusivos ao domínio de conhecimentos e habilidades docentes.

Relativamente às habilidades musicais dos docentes, o grau académico que têm não lhes proporciona competências que promovam o desenvolvimento musical dos alunos. Compreendemos este conflito entre o domínio que possuem de concepções pedagógicas para a docência e o domínio de concepções pedagógicas musicais que não têm. Mas, também podíamos dizer como Godoy e Figueiredo (2005:2)

“(…) verifica-se que o professor generalista não é matemático e ensina matemática, não é historiador e ensina história, (...) da mesma forma, acredita-se que, para iniciar o ensino de música, o professor não necessita de ser, necessariamente músico. Basta que possua vivência com os aspectos musicais e um conhecimento básico dos conteúdos a introduzir nas suas aulas”.

5.2.5.10 Percepção da importância do ensino da Música no 1º CEB

Apresentamos na continuação da análise dos dados do questionário, os dados referentes aos itens 114 a 117.

Descriptive Statistics						
	N	Range	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Direcção da Escola	220	3	1	4	2,47	,893
Professores do 1º CEB	220	4	1	5	2,95	,954
Alunos do 1º CEB	220	4	1	5	3,40	,972
Encarregados de Educação dos alunos	220	3	1	4	1,99	,931
Valid N (listwise)	220					

Tabela 35 – Valores estatísticos da percepção da importância do ensino da música pelos diferentes actores

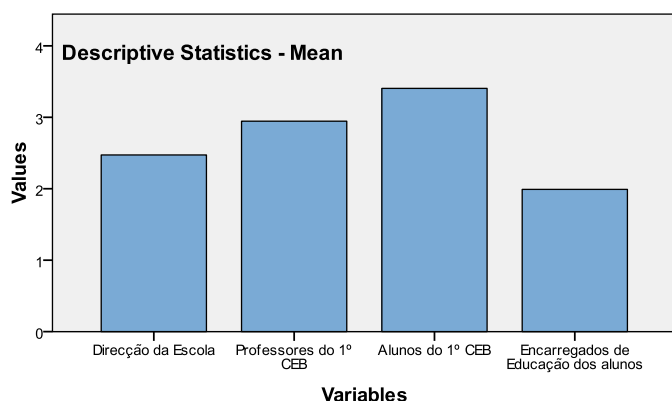


Gráfico 23 – Como diferentes actores percebem a importância do ensino da música

O gráfico 23 confronta-nos com a realidade evidenciada relativamente a como os diferentes actores percebem a importância do ensino da Música no 1ºCEB e apela para a tomada de consciência de que os intervenientes no processo educativo são de natureza vária, interagem ou não, na postura que individual ou colectivamente assumem perante a educação em geral e especificamente, neste caso, perante a importância do ensino da música do 1º CEB e, em consequência, na atenção que dão ao desenvolvimento do aluno.

Ao observarmos o gráfico 23, parece que só os alunos do 1ºCEB é que compreendem a importância desta área disciplinar; ora a idade destes jovens leva-nos a considerar que não foi por grandes investigações ou dissertações que chegaram à conclusão da importância destas actividades. Aludimos para o divertimento, o sentido de bem-estar, a quebra da rotina e a

grande criatividade que estas actividades levam; por isso cremos que as crianças têm consciência destas e daí esta auscultação da parte dos mais novos.

É importante articular e reforçar, corroborando Nóvoa (2009:41), as *comunidades de prática*, espaço conceptual importante onde vários agentes educativos trabalham e interagem na inovação do ensino aprendizagem, com o sentido de desenvolvimento integral e holístico do aluno. Encontramos, segundo o mesmo autor

“(…) um sentimento de pertença e de identidade profissional que é essencial para que os professores se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção. É esta reflexão colectiva que dá sentido ao desenvolvimento profissional dos professores”, (2009:42).

Os professores não estão isolados na escola, os alunos, os encarregados de educação e a própria direcção, fazem parte desta comunidade interligada que interage com diferentes interesses, acções e funções.

Reforçamos Nóvoa (2009:43) quando afirma

“(…) a escola comunica mal com o exterior. Os professores explicam mal o seu trabalho. As escolas resistem à avaliação e à prestação de contas sobre o seu trabalho. E, sobretudo, há uma ausência da voz dos professores (...)”,

explicando muitas vezes porque é que os encarregados de educação não compreendem a importância do ensino da música no 1ºCEB, por que razão os próprios pares não consideram importante esta área de ensino assim como a razão de, muitas vezes, as direcções das escolas remetem o ensino da música para segundo plano, como num ciclo vicioso, de desinteresse gerando desinteresse.

Corroboramos Nóvoa (2009:44) quando refere que “(…) a sobrevivência da profissão depende da qualidade do trabalho interno nas escolas, mas também da sua capacidade de intervenção no espaço público da educação (...)”. Não há muito tempo, deixámos que a educação se revestisse da carga doutrinal que tinha. Segundo Nóvoa (2009:52-53)

“(…) a maneira como é concebida, por diferentes regimes políticos, uma formação pré-militar, capaz de preparar as crianças e os jovens para cumprirem como “cidadãos de corpo inteiro” a missão de defesa da pátria. Na fase final da Monarquia criam-se os batalhões escolares: as fotografias da época mostram as

crianças, perfiladas, nos recreios das escolas, com espingardas (de madeira) ao ombro. A República trouxe-nos essa novidade curricular que dava pelo nome de “instrução militar preparatória”. O Estado Novo inventou a Mocidade Portuguesa e as suas paradas fazem parte do imaginário do regime. Mas outros exemplos se poderiam colher, do lado da “moral”, laica ou religiosa, para ilustrar esse desejo de uma “educação totalizante”.

Pensemos na educação como um “todo”, na escola como uma organização convergente nas aprendizagens onde a arte, a ciência e a cultura são elementos essenciais para o desenvolvimento das crianças e, quanto mais novas foram, mais facilmente despertam para a autonomia, o sentido crítico e estético. A esta postura, temos de convocar os encarregados de educação, parte integrante deste processo de construção que, segundo Nóvoa (2009:76), tem por finalidade “(...) educação integral, autonomia dos educandos, métodos activos e diferenciação pedagógica (...)”.

5.2.5.11 *Nível de êxito adquirido pelos alunos no final do 1º CEB tendo em conta as finalidades do ensino da música*

Na continuação da apresentação dos dados do questionário, fazemos a análise dos itens 118 a 127.

Descriptive Statistics						
	N	Range	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Apreciar a música como linguagem artística	220	4	1	5	2,73	,896
Desenvolver a capacidade de escutar sons, vozes e instrumentos	220	4	1	5	3,73	,894
Conhecer e valorizar o património musical nacional	220	4	1	5	2,85	,922
Desenvolver o pensamento e a imaginação musical	220	4	1	5	3,56	1,025
Adquirir conhecimentos conceptuais que permitam compreender e expressar musicalmente	220	4	1	5	2,49	,904
Desenvolver a concentração e audição interior	220	3	2	5	3,86	,796
Desenvolver o domínio da prática musical	220	4	1	5	3,19	,925

Desenvolver a socialização	220	3	2	5	3,98	,501
Desenvolver a autonomia	220	4	1	5	3,38	,891
Desenvolver projectos musicais	220	4	1	5	2,40	,825
Valid N (listwise)	220					

Tabela 36 – Valores estatísticos de êxito adquirido pelos alunos no final do 1º CEB tendo em conta as finalidades do ensino da música

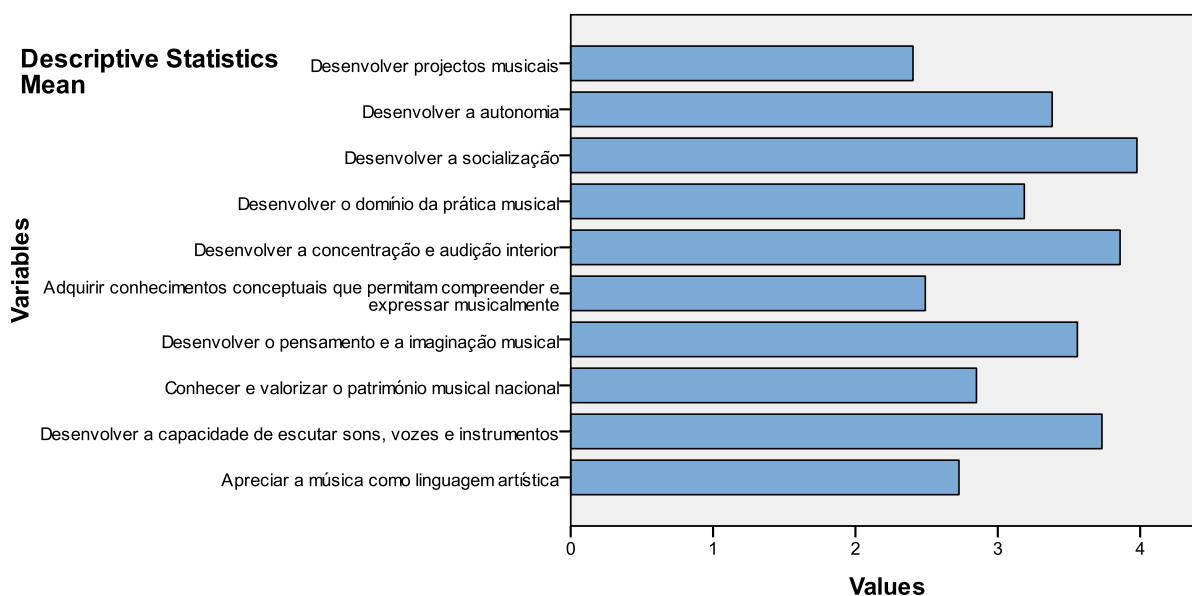


Gráfico 24 – Nível de êxito adquirido pelos alunos no final do 1º CEB tendo em conta as finalidades do ensino da música

Ao observar o gráfico 24, constatamos que o nível de êxito adquirido pelos alunos é muito pobre, à excepção do desenvolvimento da socialização. O desenvolvimento da literacia musical constitui-se como uma grande finalidade do ensino da música no 1º CEB. Na continuidade das ideias expressas no documento Currículo Nacional do EB relativamente às finalidades do ensino da música como elemento importante na construção de outros olhares e sentidos, CN (2001:165):

“(…) consubstanciam-se em experiências pedagógicas musicais diversificadas, baseadas na vivência e na experimentação artística e estética de cada um, (...) e nas várias interpelações entre diferentes músicas: escola, sala de aula, quotidiano dos alunos e das comunidades”.

Neste sentido, a música aparece como construção social e cultural, dando consolidação às finalidades que queremos à saída do 1ºCEB e que a nosso ver parecem comprometidas, dadas

as vicissitudes com que é assolada como podemos comprovar com este trabalho empírico, não obstante a amostra.

Devemos considerar as finalidades do ensino da música onde assentam os seguintes pressupostos de aprendizagem musical, segundo o ME – Orientações programáticas (2006: 165): “(...)

- 1- Todas as crianças têm potencial para desenvolver as suas capacidades musicais;
- 2- As crianças trazem para o ambiente de aprendizagem musical os seus interesses e capacidades e os seus próprios contextos sócio-culturais;
- 3- Mesmo as crianças mais novas são capazes de desenvolver o pensamento crítico através da música;
- 4- As crianças devem realizar actividades musicais utilizando materiais e reportório de qualidade;
- 5- As crianças aprendem melhor em ambientes físicos e sociais agradáveis e no contexto inter-pares;
- 6- As experiências diversificadas de aprendizagem musical são fundamentais para servirem as necessidades de desenvolvimento individual das crianças;
- 7- As crianças necessitam de modelos eficazes de adultos”.

Estas finalidades, que queremos que as crianças desenvolvam, estão interligadas entre os quatro organizadores e os domínios da prática musical, esta dinâmica activa proporciona o conhecimento abrangente da linguagem musical, num estímulo tanto para o professor como para a criança. Corroboramos Perrenoud (2001:90) “(...) só têm sentido se forem ancoradas numa identidade de iguais oportunidades”.

Assim queremos que a linguagem musical no final de ciclo, desenvolva:

- “(...)
- competências de discriminação auditiva abrangendo diferentes códigos convenções e terminologias existentes no mundo da música;
- competências vocais e instrumentais diversificadas, tendo em conta as diferentes épocas, estilos e culturas musicais do passado e do presente;
- competências criativas e de experimentação;
- competências transversais no âmbito da interligação da música com outras artes e áreas do saber;
- o pensamento musical.” ME – OP (2006:6)

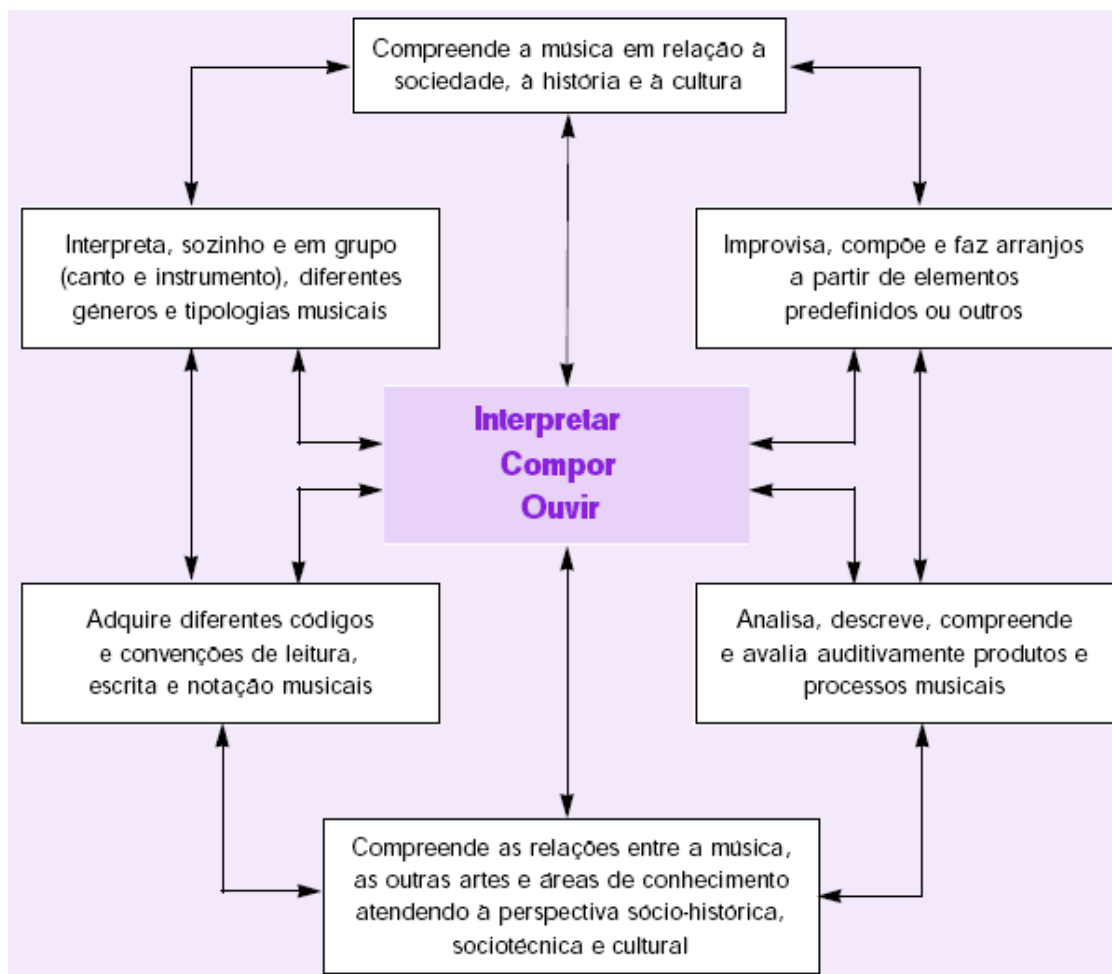


Figura 15 – O acto de complementar o ensino e a aprendizagem (ME, 2001:172)

Podemos reparar nas várias interpelações entre os domínios da prática musical e as várias actividades que a eles estão associadas. Constatamos que a música tem que ser, como afirmam Rodríguez-Quiles e García (2004:2), “(...) algo más; no es un fenómeno marginal, ni un elemento decorativo del curriculum, ni una hora de *relax* entre la clase de Matemáticas y la de Biología”. Dizem-nos ainda que só a música permite uma concepção da educação holística do aluno e o enriquecimento na e pela interacção entre professores, alunos e pais.

À educação cabe o papel de transmitir de forma consistente, integrada e evolutiva o conhecimento, base das competências do futuro. Compreendemos a complexidade destas interligações conceptuais, no caso da linguagem musical, mas é através delas que as crianças de hoje, adultos de amanhã, serão cidadãos com maior capacidade de interacção, autonomia, sentido estético e acima de tudo criativos.

Concordamos, pois, com Delors (1996:87) quando defende que: “Na escola, a arte e a poesia deveria ocupar um lugar mais importante do que aquele que lhes é concedido, em muitos países, por um Ensino tornado mais utilitarista do que cultural.” Da mesma forma, o autor invocado afirma que a educação integral deve estar organizada em torno de quatro aprendizagens fundamentais, das quais salientamos: aprender a conhecer e aprender a fazer. A diversidade de saberes é potenciadora do despertar de outros aspectos fundamentais como a atenção, a memória, e o pensamento, fundamentais para o desenvolvimento da linguagem musical, bem como das outras áreas do conhecimento e é indissociável do aprender a fazer. É através da prática que os conceitos teóricos se consubstanciam e aprofundam.





6 Sistematização

Retomamos aqui as análises anteriores, para esboçar um conjunto de reflexões gerais, resultantes do estudo empírico, assumindo que a multiplicidade de variáveis (epistemológicas, notas de campo, questionários e percurso pessoal), em torno do ensino da Expressão/Educação Musical no 1º ciclo do EB e dos professores, exigem de nós uma abordagem global que permita manter o rigor e a coerência, contextualizando esta análise. Desta forma, permite-nos constatar que a apropriação dos conceitos analisados é frágil e indica-nos também uma frágil e escassa reflexão crítica dos mesmos, enfatizando-se a dimensão normativa e burocrática.

Equacionamos a formação inicial como uma janela a abrir caminhos inovadores e criativos, como recurso a uma ferramenta importante para a construção da identidade do professor como ser reflexivo da sua própria profissionalidade docente. Todos nós, como investigadores, não ousamos parar, porque ser professor exige que nos mantenhamos actualizados, que sejamos reflexivos, questionando continuamente as práticas em que nos envolvemos, equacionando metodologias, traçando caminhos, por vezes desenquadrados das directrizes Ministeriais, mas pensados com o intuito de incutir no aluno uma identidade de autonomia e de trabalho, ajudando-o a crescer de forma equilibrada e conscienciosa e, porque a arte a isso nos impulsiona, a ser criativo e crítico, encontrando por si, novas formas de ser e estar.

6.1 Profissionalidade e reflexividade

O conhecimento específico na área da Expressão/Educação Musical vai permitir aos professores do 1º CEB desenvolver competências de intervenção pedagógica para a sua leccionação; estas não se limitam apenas às desenvolvidas na formação inicial. Todo o percurso é importante; as histórias de vida dos professores contribuem, em grande parte, para esta consciencialização de todo o processo.

Não podemos esquecer que a marginalidade do ensino da Expressão/Educação Musical está presente apenas na *264praxis* pedagógica, não obstante esta existir de forma consistente, nos normativos do Ministério da Educação, na Organização Curricular do 1ºCEB, bem como em todos os documentos ministeriais para este grau de ensino.

É sentida a pressão institucional, social e política centrada nas aprendizagens “mais nobres” do currículo; ela prefigura o desinvestimento que, ao longo dos anos, os professores foram apresentando; influencia as atitudes, as tomadas de decisão e o aperfeiçoamento de competências que marcam o percurso profissional dos professores.

A referência às lacunas tanto na formação inicial como na formação em exercício remete-nos para o porquê de investir numa área do conhecimento que, depois, na prática, não se activa, por múltiplas questões, quer a nível pessoal, quer da organização das escolas e agrupamentos, quer mesmo do sistema educativo.

Foi oportuno, aquando do trabalho desenvolvido com as cinco professoras, cujos relatos resultaram de conversas informais, registar diferentes visões do trabalho desenvolvido por cada uma delas; passamos por situações totalmente diferentes, já que do desinteresse profissional demonstrado por uma delas, passamos a uma visão empenhada mas não sustentada, já que o trabalho que desenvolve individualmente não lhe traz retorno na construção do conhecimento profissional, pelo isolamento em que se encontra, não partilhando as experiências e as boas práticas em que se implica. Evidenciamos, contudo, uma visão de profissionalismo assumido com base em dinâmicas colaborativas, de hetero e co-avaliação bem como de partilha.

As tomadas de posição de cada uma das intervenientes neste processo são o resultado não só da formação que receberam no âmbito do ensino da música, como também das condições estabelecidas quer pela tutela quer as criadas pelas instituições em que se integram; é aqui que

entendemos ter de realçar a dupla perspectiva profissional/pessoal, já que no conjunto destas cinco professoras ressalta o comportamento e empenho de três delas que por iniciativa própria decidem ultrapassar os constrangimentos profissionais. Num dos casos regista-se mesmo a decisão de dar continuidade à formação na área do ensino da música na procura da qualidade no desempenho profissional e, portanto, na promoção dos resultados das aprendizagens dos alunos.

Invocámos alguns dos vários investigadores com grande percurso de trabalhos neste campo, para corroborarmos as suas ideias, acerca da necessidade de alterar a desadequada formação inicial (Gonçalves 2000; Montero 2005; Roldão 2007; González y Fuentes 2011), de alterar a postura dos professores de forma a serem mais críticos, reflexivos e motivados (González 1994; 1995; Nóvoa 1995; Montero 2005; Fuentes 2009).

Verificamos que é necessário articular as práticas e ao mesmo tempo conceptualizá-las com a teoria, numa dinâmica colaborativa de forma a colmatar e minimizar as lacunas que formos constatando ao longo deste trabalho (Fuentes, 2002a; Fuentes, 2002b; Fuentes, 2003; Imbernón, 2005).

Os professores do 1ºCEB revelam uma fragilidade de fundamentos que vão emergindo das suas dificuldades em usar uma visão estratégica da sua pedagogia. A rotina dos professores, o realce dado às “áreas nobres”, a generalizada cristalização docente, levam os professores a optar pelo caminho mais fácil, cujo desenvolvimento parece dependente das próprias opções educativas (Hargreaves, 1994).

Especificamente na nossa área, constatámos que a Expressão/Educação Musical não faz parte das preocupações práticas dos professores do 1º CEB; logo, não é, para eles, imperativo aprofundar os conhecimentos de conteúdos, ou as competências de intervenção pedagógica; não sentem necessidade de investir.

Não sendo a formação inicial uma plataforma de clarificação conceptual, metodológica, didáctica e de aperfeiçoamento do ensino/aprendizagem, a importância da formação em exercício em contexto emerge com alguma força, com o propósito de contribuir para a formação profissional permanente (Freire 2001; Imbernón 2001; 2005).

Não queremos que a formação surja como sacrifício ou apenas para aligeirar a progressão na carreira (Silva 2001), mas de forma a possibilitar ao docente a tomada de posições e opções, para desta forma modificar as práticas (Imbernón 2005). Todavia, a falta de incentivos e de motivação aliada à falta de condições leva a que os professores não respondam positivamente ao repto que a formação disponibilizada lhes lança.

O isolamento docente não é igual ao longo da carreira; assim também a percepção das competências pedagógico-didáticas (Huberman 2000). Compreendemos que aqueles professores que desafiam as dinâmicas evolutivas e se lançam numa gestão do currículo quase marginal, fazem-no com uma maior estruturação, reflexão por convicção e inconformismo docente; salientamos, em alguns dos casos abordados, o facto de o trabalho colaborativo trazer um certo alento que reforça o empenho e, diremos também, o gosto de contribuir para a educação holística da criança.

6.2 O processo de ensino/aprendizagem – duas faces da mesma realidade

No que diz respeito ao ensino/aprendizagem da Expressão/Educação Musical no 1ºCEB e às decisões da sua construção curricular têm como forte condicionamento tanto a formação inicial dos professores como o desinvestimento ao nível da formação em exercício. Quando falamos de construção curricular não é ao nível das normativas, mas das atitudes e concepções dos professores, contemplando estas as finalidades educativas que se perdem nas orientações e prioridades sociais. Mesmo aqueles que mantêm uma atitude de investimento pedagógico-didático na leccionação desta área, pela sua capacidade e dinâmica, pelo seu envolvimento crítico na construção diversificada dos alunos, são olhados marginalmente, tal como a disciplina o é, no contexto educativo.

Os professores têm consciência da importância desta disciplina para o desenvolvimento integral do aluno (Calle Sampedro 2011), no entanto são vários os factores que contribuem para esta marginalidade que permanece neste grau de ensino. Sabemos que os desafios interferem directa e indirectamente no percurso do professor (Esteve 2000); daí consideramos ser importante desenvolver uma cultura de colaboração, entreajuda, entre pares, numa base de autonomia pessoal e profissional capaz de promover o sucesso.

É a fragilidade conceptual dos professores a partir das incertezas pessoais e profissionais que condiciona toda a abordagem pedagógica. Importa ao professor ser criativo (Temmerman

2006), uma vez que falamos de educação artística, especificamente da Expressão/Educação Musical. Por último, registamos também que o desinvestimento constatado pelos vários agentes educativos contribui também para este desequilíbrio (Díaz 2009).

6.3 A marginalidade do ensino da música

A música é um elemento importante na construção holística da criança, na percepção de outros olhares e sentidos, em relação ao saber e às competências, quer individuais quer colectivas. A linguagem musical situa-se entre a razão e a intuição, simplicidade e complexidade, entre o passado e o futuro.

As competências artístico-musicais desenvolvem-se através de vários processos, estruturados de acordo com o nível etário da população alvo. Consubstanciam-se em experiências pedagógicas e musicais diversificadas, baseadas na vivência e na experimentação artística e estética. Neste sentido, as competências constroem-se de forma a potenciar, através da prática a compreensão e interpolação da música na escola, na sala de aula bem como nas músicas presentes no quotidiano do aluno e das comunidades.

As competências musicais na escolaridade básica têm o seu enfoque na criança no seu desenvolvimento integral e harmonioso. O desenvolvimento do pensamento artístico-musical implica a mobilização de saberes culturais, científicos e tecnológicos. É através desta perspectiva relacional e integradora que os problemas e situações musicais são abordados e vivenciados. Ora, sendo a escola a promotora de saberes e vivências dos alunos que nela frequentam, pressupõe-se o cumprimento e universalidade do ensino básico, como se verifica nos documentos legais que estabelecem os normativos. No entanto nos relatos apresentados e já comentados surpreenderam-nos pela negativa as atitudes de duas professoras com quem trabalhamos pelo desinteresse total se empenharem na promoção de competências musicais nos seus alunos, ignorando o contributo que poderiam trazer à criança no seu desenvolvimento de forma integral e harmoniosa.

Analisámos e reflectimos sobre várias concepções metodológicas musicais, de forma a corroborar a ideia que a educação plena só pode alcançar o fim para o qual foi destinada, se defender um equilíbrio entre todas as áreas de desenvolvimento artístico, físico e intelectual. Verificamos que entre o que se deseja, o expressado nos normativos e o currículo oficial e a realidade das práticas pedagógicas é algo complexo e frágil (Fuentes 2004); falar em reformas

– estruturais, curriculares ou organizativas impulsionadas por Ministério, Autarquias ou outros agentes, não é o mesmo que falar em inovações, renovação pedagógica (Viñao 2005).

Consideramos que o ensino da música é uma prática que deve ser contextualizada que se baseia na relação entre professor – aluno – música, não esquecendo as realidades envolventes.

Corroboramos Swanwick (2003:40), quando a este propósito nos diz “(...) a música não somente possui um papel na reprodução cultural e afirmação social mas também potencial para promover o desenvolvimento individual/ colectivo, a renovação cultural, a evolução social e a mudança (...)”.

Um dos grandes problemas recai no facto de haver muitas questões sobre as quais convém reflectir: meios económicos, recursos materiais, adequação da formação recebida pelo professorado, falta de realismo das propostas de reforma, falta de apoios, resistências dos agentes implicados por interesses diversos, ausência de um “clima” e de uma “cultura” aceites, condicionam toda a aprendizagem da linguagem musical, arrastando-a para a marginalidade, real neste grau de ensino.

Vários investigadores no campo da Música: Díaz (2004), Calle Sampedro (2007), Temmerman (2006), Levi (2008), alertam para a necessidade de investigar esta área do conhecimento, nomeadamente, no desenvolvimento do currículo de Música; nos aspectos didáctico-musicais; nos processos de ensino/aprendizagem e na formação de professores, como forma de encontrar e colmatar as lacunas que se encontram a este nível, no sistema educativo. Sabemos que a leccionação desta área de ensino, está directamente relacionada com os conhecimentos que o professor adquiriu aquando da sua formação inicial, o que se traduz, numa quase ausência. Podemos mesmo chamar-lhe, uma área marginal da sua leccionação, enquanto docentes do 1ºCEB.

Conclusões e prospecções





*Nem tudo o que enfrentamos pode ser mudado.
Mas nada pode ser mudado enquanto não for enfrentado.*
James Baldwin

Temos consciência que, ao longo deste trabalho de investigação, muito ficou por desenvolver e analisar, contudo, houve oportunidade para uma reflexão atenta e cuidada sobre a temática que nos trouxe até aqui, nomeadamente sobre as concepções dos professores no desenvolvimento do currículo de música e na dinâmica que encontram ou não, na formação contínua, uma forma de ultrapassar as vicissitudes da formação inicial.

Ao chegarmos a este ponto, onde as conclusões nos aparecem sem finalizações, apenas paramos para registarmos o que de importante ficou e que estamos certos servirão para ponto de partida para outras investigações e outros dilemas, num indispensável exercício de questionamento e crescimento, como foi este trabalho, para além das limitações, dúvidas e dificuldades várias. Foi em primeiro lugar uma polifonia de ideias, rodeada de solidão, mas também de resistência e de luta por chegar a bom porto. A temática obrigou-nos a mergulhar na história recente da educação em Portugal, nomeadamente sobre como o professor do 1ºCEB desenvolve o ensino da música, como ultrapassa as dificuldades inerentes à sua formação inicial e de que forma a formação contínua lhe confere as ferramentas necessárias para avançar de forma autónoma, colaborativa e dinâmica para o exercício da sua função.

A este propósito fizemos levantamento de bibliografia que nos permitisse melhor compreender as questões inerentes à temática eleita – a educação musical no 1ºCEB. Assim sendo, questionámos teorias que suportam a promoção da aprendizagem e mais especificamente teorias que suportam a metodologia da música, servindo-nos de base, os autores estudados, para uma melhor compreensão do ensino/aprendizagem *latus sensus* e sobretudo das condições favoráveis a uma pedagogia sustentada e dinâmica da música tendo em conta condicionalismos contextuais e educacionais assim como particularidades subjectivas quer em termos cognitivos e afectivos.

O propósito da pesquisa foi compreender a *praxis* docente, questioná-la, sobre ela reflectir, de forma a encontrar, com a análise de casos concretos, a motivação para os professores

alterarem o seu desempenho profissional, se implicarem numa formação contínua e numa auto-formação; se bem que apontemos para uma auto-formação, foi nossa intenção inquietar os professores para um trabalho colaborativo, que reforce essa auto-formação, na medida em que a partilha de boas praticas, o diálogo e a reflexão são determinantes para potenciar o conhecimento *per se*. Isto é, empenhamo-nos na construção de concepções do professorado, na formação e no desenvolvimento curricular do qual o processo ensino/aprendizagem se alimenta; em causa está portanto o desempenho do professor mas também e como objectivo determinante dele, a aprendizagem e o desenvolvimento holístico da criança.

A investigação realizada foi para nós determinante dando origem a uma meta-aprendizagem pessoal, levando-nos a confirmar e a sustentar cientificamente as conceptualizações que ao longo da nossa prática docente tinham vindo a emergir pela reflexão sistemática a que nos habituáramos. As teorias agora revisitadas e aprofundadas clarificaram essas conceptualizações e orientaram-nos para a construção de um conhecimento profissional científico.

Revisitámos teorias da educação, divagou-se sobre o tema, leram-se dissertações académicas, monografias, artigos científicos, revistas da especialidade, participamos em blogues, consultaram-se bases de dados, de forma a aclarar a nossa interpretação sobre a realidade do assunto. Muito ficou por fazer, por descobrir, pois encontrámos um mar de conhecimento que nos mostrou a nossa pequenez; no entanto, o caminho que trilhamos foi sério, despojado de qualquer veleidade. Nortearam-nos e continuarão a fazê-lo, no âmbito da profissionalidade, da reflexão sobre o desempenho e consequentemente sobre as condições favoráveis a uma aprendizagem significativa motivada e holística, entre os demais revisitados, Day (2004), Formosinho et al (2000), Fuentes (2009), Lamas (2011), Montero (2005); no âmbito da educação musical, Bellochio (2002), Calle Sampedro (2010), Del Ben (2000), Díaz (2009), Frega (2007), Gainza (2004), Levi (2008).

Aqui, fica apenas o retrato de um período, que quase a finalizar, poderíamos dizer que, se fosse hoje, seguramente teria sido delineado outro caminho, já que circunstâncias, encontros e desencontros são sempre determinantes para as opções que fazemos.

Segundo Fuentes (2004), entre aquilo que se deseja, o expressado nas normativas e do currículo oficial à realidade das aulas, decorre um complexo caminho. Como já argumentava Viñao (2005), falar de reformas – estruturais, curriculares ou organizativas impulsionadas

pelos Governos e pelas Administrações, não é o mesmo que falar de inovações ou outros processos de renovação pedagógica, nem de melhorias, avanços ou progressos.

Desgraçadamente muitos “reformadores” acreditam que os problemas se podem “(...) resolver de un plumazo, mediante leis, decretos, circulares e instruccions que os profesores non teñen máis que aplicar nas súas aulas” (Viñau, 2005:95). Hoje contamos com muitos conhecimentos (Fullan, 2002), que nos permite prevenir o fracasso de certas reformas educativas (Sarason, 2003).

Ainda assim, os resultados deste estudo apontam para:

- 1- A faixa etária com maior incidência deste trabalho ronda entre os 40 e os 49 anos, faixas que apesar de poderem provocar algum questionamento relativamente à profissão, aos fracassos das experiências ministeriais, às reformas estruturais, ao seu desempenho é, em nosso entender, o grupo onde a intervenção pode ser mais aliciante na medida em que se podem motivar à participação energética e activa, através da auto-formação partilhada, e do sentido de pertença por uma causa, o desenvolvimento holístico dos alunos;
- 2- Observámos que os professores investiram na formação, nomeadamente com fazendo o complemento de formação que lhe conferiu o grau de licenciado, segundo Perrenoud (2000) e Nóvoa (2000) entre outros – os professores sentem necessidade de investir na sua formação, por considerarem que a formação inicial foi insuficiente, mesmo quando realizada superiormente;
- 3- Por outro lado observámos com preocupação o desinvestimento profissional na área da música que no nosso entender é consentâneo com o mau estar destes profissionais, por vários factores que os têm atingido ultimamente, ao nível social, económico e das várias alterações políticas no campo educativo. Consideramos que os professores têm passado por um conjunto de factores que de algum modo influenciam negativamente o seu desempenho ou motivação para se envolverem a leccionar todas as áreas do currículo do 1ºCEB;
- 4- Constatámos lacunas na formação inicial que condicionam indubitavelmente as práticas, no entanto esse percurso pode ser alterado com uma atitude de maior

dinâmica, procurando através da formação contínua colmatar as lacunas existentes. González y Fuentes (2011) lembram-nos que os professores têm que construir o seu caminho de conhecimento assente nas práticas, não esquecendo o conhecimento teórico.

- 5- De uma forma geral os professores têm grande necessidade de formação ao nível do conhecimento musical, uma vez que notámos alguma contradição entre a necessidade de formação nesta área e o desenvolvimento na prática, uma vez que não desenvolvem os conteúdos musicais, segundo Tomazzetti (2002:28) urge que, “(...) na educação musical, comecemos a melhor delimitar quais os saberes que constituem o reservatório no qual o professor se abastece para responder às exigências específicas de sua situação concreta no ensino”. Repensar a formação em exercício é uma necessidade capaz de alavancar os conhecimentos dos professores, atendendo às suas necessidades e motivações, traçando modelos equilibrados na dimensão pessoal e social, privilegiando as práticas e ao mesmo tempo conceptualizando a teoria. (Fuentes, 2002a; Fuentes, 2002b; Fuentes, 2003; Imbernón, 2005).
- 6- Apesar dos professores serem unânimes na importância do desenvolvimento do ensino da música no 1ºCEB, não os desenvolvem de forma sistematizada. Cabe-nos promover os conteúdos ao longo de todo o 1ºCEB, considerados pelo Ministério da Educação (2001) como as actividades síntese com as quais se podem vivenciar momentos de profunda riqueza e bem-estar. A prática do canto, do movimento do corpo como instrumento inserido nos outros instrumentos de percussão, é o principal elemento base da Expressão/Educação Musical que as crianças vão explorar descobrindo a comunicação com o meio exterior, é uma forma de socialização de intervenção e acção no mundo que a rodeia. Sem perder a articulação dos conteúdos musicais, da teoria e a prática, Levi (2008:39) diz que “(...) a experimentação e dominação progressiva das faculdades do corpo e da voz deverão ser feitos, sempre que possível por meio de actividades lúdicas, facultando um justo enriquecimento das vivências sonoro-musicais das crianças (...)”. Sugere ainda que a criatividade desenvolve neste quadro conceptual, um papel fundamental sobre a qual recai a capacidade interventiva desenvolvendo holisticamente a criança;

- 7- Também constatámos, que as escolas não estão suficientemente equipadas com materiais didácticos para desenvolver de forma adequada a prática musical, remetendo a sua prática a meros episódios esporádicos, com materiais sem qualidade didáctico-musical; ao mesmo tempo indica que os professores não se sentem à vontade para desenvolver a prática instrumental. Questionarmo-nos de como poderão as crianças *aprender fazendo*, se as escolas não estão devidamente equipadas com instrumentos musicais didácticos, de forma a desenvolver, segundo o mesmo documento de trabalho do Ministério da Educação citado em cima, “(...) as práticas instrumentais diversificadas”. Quase três décadas passadas, as palavras de Kolb (1984:20), “(...) emphasize the central role that experience plays in the learning process” continuam actuais; de facto, com a sua teoria experiencial da aprendizagem, ele defendia a necessidade de centralizar a aprendizagem na experiência;
- 8- Outro facto determinante é que a maior parte dos inquiridos afirmam não planificar as actividades musicais com regularidade, nem tão pouco terem a preocupação de as avaliar. Defendemos a importância de planificar as actividades musicais, para que as mesmas desempenhem um papel preponderante na praxis dos professores, para que não sejam meros apontamentos que acontecem isoladamente, havendo entre eles articulação como todas as outras áreas que são previamente planificadas. Ao desenvolver-se a planificação, consequentemente tem que haver, no nosso entender, avaliação, não só para o professor registar as suas ideias sobre o (in)sucesso dos alunos na aprendizagem proposta, mas também para os alunos perceberem que estas actividades têm um carácter regulador e de rigor. Mais uma vez evocamos Libâneo (1994:94) “(...) a didáctica tem o compromisso com a busca da qualidade cognitiva das aprendizagens (...)”. Sabemos que é com a planificação que se articulam os conteúdos, no processo de ensino/aprendizagem. Daí considerarmos necessária a planificação de todas as actividades desenvolvidas em sala de aula, favorecendo a formação artística e crítica dos alunos, num processo de interligação entre o saber saber, o saber fazer, o saber ser e mesmo o saber estar.
- 9- A avaliação tem como objectivo regular todo o processo de ensino/aprendizagem, de forma a envolver não só os alunos mas também os professores e os encarregados de educação, numa interacção que queremos resulte em aprendizagens significativas e construtivas por parte das crianças, conduzindo à construção de um saber criativo e

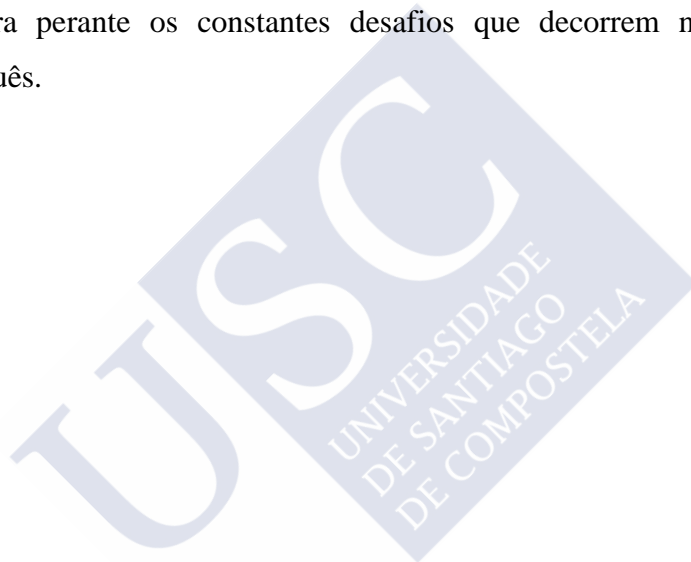
crítico. A avaliação das aprendizagens musicais e/ou artísticas visa valorizar a diversidade e fortalecer a transposição didáctica, fortalecendo o papel regulador do professor neste processo educativo, dando-lhe o feedback necessário para avançar ou recuar de acordo com a percepção dos alunos.

- 10- Constatámos também que os inquiridos não registam as aprendizagens musicais dos alunos de forma sistemática, o que no nosso entender é necessário registar as avaliações em interacção com aquilo que os alunos vão fazendo, num processo que se quer evolutivo e construtivo do conhecimento. Corroboramos Swanwick (1999) quando nos lembra que os registos da evolução musical têm que trazer para a educação e para os encarregados de educação o rigor e a importância das restantes disciplinas do currículo;
- 11- Notámos que os encarregados de educação não estão preocupados pela falta do cumprimento desta área do currículo que é a linguagem musical, lembramos que desde há muito a Organização das Nações Unidas (ONU) apela para o empenho da família como elemento base da sociedade, daí considerarmos de extrema importância os encarregados de educação preocuparem-se com o desenvolvimento integral do currículo, envolvendo todas as disciplinas que o envolvem.

Num momento em que Portugal atravessa duas profundas reformas desde a construção deste trabalho de investigação com alterações profundas ao nível da organização curricular assim como ao nível dos modelos de formação contínua de professores os resultados deste estudo de investigação apontam para as potencialidades que podem fornecer tanto na formação contínua de professores como na valorização do ensino da música articulado com outras disciplinas e em parceria com outras entidades já envolvidas na educação. Desta forma este trabalho espelha apenas um momento que pode servir para outras investigações outras prospecções de forma a valorizar a educação holística do aluno, com a dinamização do currículo, em que todas as disciplinas têm a mesma importância o mesmo respeito porque no nosso entender só desta forma teremos adultos criativos, dinâmicos e empreendedores numa sociedade cada vez mais competitiva e exigente. Contudo não podemos minimizar o papel daquele que é o professor, condutor de todo o processo e para o qual é necessário encorajar, estimular e das as condições necessárias para desenvolver novas concepções de formação e atitude face às alterações que constantemente assolam os nossos dias.

O maior desafio que enfrentamos é o de motivar os professores para que a partir das ferramentas que têm da formação inicial, encontrem incentivos pessoais e de grupo, para inovarem, desenvolverem a auto-formação partilhada, quebrarem as concepções e desenvolverem novas concepções. A marginalização do ensino da música no 1ºCEB é castradora da criatividade e da sensibilidade. Reconhecemos a limitação que envolve a implementação das actividades musicais de forma sistematizada e estruturada, mas não nos podemos acomodar, silenciar sem pelo menos provocar a discussão entre académicos e as entidades com responsabilidades na área da educação em Portugal.

Cremos, ter dado, com esta investigação desenvolvida, um contributo para uma diferente e inovadora postura perante os constantes desafios que decorrem no âmbito do sistema educativo português.





Bibliografia





- Abrantes, P. *et al.* (2002). *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Avaliação das aprendizagens – Das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação, DEB.
- Abreu, I. & Roldão, M. C. (1989). A evolução da escolaridade obrigatória em Portugal nos últimos vinte anos. In E. L. Pires (Ed.), *O ensino básico em Portugal*, pp. 41-94. Porto: Edições ASA.
- Aguiar, M.C. & Vieira, M. H. (2010). O ensino de Canto nos ramos genérico e vocacional do 1º CEB em Portugal: um estudo de caso múltiplo. *Congresso Nacional da ABEM*, pp. 1462-1472. Goiânia: Publicações ABEM.
- Aguiar, M. C. (2007). *O ensino de Canto em Portugal: uma perspectiva analítico-reflexiva a partir de meados do Século XX*. Tese de Mestrado em Música – Estudos Teóricos, texto policopiado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Aido, J. G. S. (1999). *A Gestão das Escolas do Primeiro Ciclo no novo Modelo de Autonomia, Administração e Gestão*. Monografia, texto policopiado. Porto: Instituto Piaget.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? In B. P. Campos (Org.), *Formação profissional de professores no ensino superior*, Vol. 1, pp. 21-31. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (1997). Contribuição da Didáctica para a formação de professores – reflexões sobre o seu ensino. In S. G. Pimenta (Org.), *Didáctica e Formação de Professores: Percursos e Perspectivas no Brasil e em Portugal*, pp.159-189. S. Paulo: Cortez Editora.
- Alarcão *et al.* (s/d). A formação de Professores no Portugal de Hoje. *Documento de trabalho do CRUP - Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas*.

Disponível em [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/97-Alarcao-Ponte\(CRUP\).rtf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/97-Alarcao-Ponte(CRUP).rtf) acedido em 12 de Maio, 2012.

- Almeida, A. de J. (2011). A Escola Primária ao Serviço do Estado Novo em Portugal. In D. Gatti Júnior (Ed.), *Cadernos de História da Educação*, 10(1), pp. 13-31. Uberlândia: FAPEMIG.
- Alpoim, N. (2000). Mudar a Escola, mudar os Municípios – apresentação de painel. In *Actas do Seminário Autonomia, Contratualização e Municípios*, p.55. Braga: Centro de Formação da Associações de Escolas.
- Alsina, P. (2007). Educación musical y competencias: referencias para su desarrollo. *Eufonía: Didáctica de la música*, 41, pp. 17-36. Barcelona: Graó.
- Amado, M. L. (1999). *O Prazer de Ouvir Música*. Lisboa: Caminho da Educação.
- Amaro, R. R. (1996). *A Administração da Educação – os caminhos da descentralização*. Lisboa: Edições Colibri.
- Aníbal, A. C. A. N. (2004). A expansão da rede escolar no Ensino Primário durante o Estado Novo – uma política de voluntarismo minimalista. In *Actas IV Congresso Português de Sociologia*, pp. 1-2. Disponível em www.aps.pt/ivcongresso/actas/Acta086.PDF acedido em 10 de Janeiro de 2012.
- Araújo, H. C. G. (1990). As mulheres e o ensino estatal. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, N.º 29, pp. 81-103.
- Arañó Gisbert, J. C. (2002). Cibermmodernidad o Pokémon. *Cuadernos de Pedagogia*, nº. 312, pp. 66-68.
- Arnal, J., del Rincón, D. y Latorre, A. (1992), Investigación educativa. Fundamentos y metodología. Barcelona: Labor.
- Arroteia, J. C. (1991). *Análise Social da Educação*. Leiria: Roble Edições.

- Artiaga, M. J. (2010). Ensino da Música: Ensino Geral. In S. Castelo Branco, (Ed.), *Enciclopédia da Música em Portugal no século XX*, Vol. II, pp. 402-407. Lisboa: Círculo dos Leitores.
- Ávila, H. d'. (1985). A Conjuntura Musical na Sociedade Portuguesa. *Revista APEM*, Bol. 44, pp. 33-39. Lisboa: APEM.
- Bamford, A. (2006). *The Wow Factor: Global Research Compendium on the impact of the Arts in Education*. Berlin: Waxmann Verlag.
- Bardin, L. (2002). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barroso, M. C. F. da C. P. & Leite, C. (2010). A formação dos Docentes e o Currículo. In *Currículo e Formação de Professores/Formadores*, pp. 3316-3323. Disponível em www.sigarra.up.pt/fpceup/publs acedido em 15 de Maio de 2012.
- Beineke, V. (2000). *O conhecimento prático do professor de música: três estudos de caso*. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Música. Instituto de Artes, texto policopiado. Porto Alegre: Universidade FRGS.
- Belló García, J. M. (2011). *Las Tecnologías de la Información y Comunicación en los Conservatorios de Música de Galicia: análisis de los usos, actitudes y formación del profesorado*. Tesis Doctoral, texto policopiado. Coruña: UDC, Departamento de Pedagogia e Didáctica.
- Bellochio, C. R. (2001). O espaço da música nos cursos de pedagogia: demandas na formação do educador. In C. Bellochio (Org). *Encontro Regional da Abem Sul e I Encontro do Laboratório de Ensino de Música/LEM-CE-UFSM*, pp. 3-24 Santa Maria: UFSM. Disponível em www.anped.org.br/reunioes/30ra/grupo.../GE01-3138--Int.pdf acedido em 5 de Janeiro de 2012.

- Bellochio, C. R. (2003). A formação profissional do educador musical: algumas apostas. *Revista da ABEM*, Vol.8, pp. 17-24. Porto Alegre: ABEM.
- Bellochio, C. R. (2002). Escola – Licenciatura em Música – Pedagogia: compartilhando espaços e saberes na formação inicial de professores. *Revista da ABEM*, Vol.7, pp. 41-48. Porto Alegre: ABEM. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista7/revista7_artigo4.pdf acedido em 6 de Janeiro de 2012.
- Benavente, A. (1976). *A Escola na Sociedade de Classes*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Benavente, A. (1990). *Escola, professores e processos de mudança*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Benavente, A. & Correia, A. P. (1980). *Obstáculos ao Sucesso na Escola Primária*. Lisboa: Instituto de Estudos para o Desenvolvimento.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa: guía práctica*. Barcelona: Ed. CEAC.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Boal-Palheiros, G. & Encarnação M. (2008). Acompanhamento da AEC – Ensino da Música. Paper presented at the *Seminar on Primary School Extra-Curricular Activities*, pp. 7-15. Amadora.
- Bogdan, R. & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Boysson-Bardies, B. (1999). *How language comes to children*. Cambridge: The MIT Press.
- Brazelton, T. & Cramer, B. (1993). *A relação mais precoce: os pais, os bebés e a interacção precoce*. Lisboa: Terramar.
- Bueno, B. O.; Catani, D. B. & Sousa, C. P. (Orgs). (2000). *A vida e o ofício de professores*. São Paulo: Escrituras.
- Buendía, L.; Colás, P. & Hernández, F. (1998). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw Hill.

- Bresler, L. (1993). Music in a double-bind: Instruction by non-specialists in elementary schools. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, N.º 115, pp. 1-114.
- Bruner, J. S. (1977). *The process of education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1999). *Para uma teoria da educação*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Cabral, A. (1988). *Estudos agrários de Amílcar Cabral*. Lisboa: IICT.
- Calle Sampedro, M. Á. L. de la. (2011). El uso de la música por el maestro no especialista en Educación Musical. In Libro de *Actas do XI Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía*, pp. 3841-3851. Coruña: FCE.
- Calle Sampedro, M. Á. L. de la. (2010). La Música en la atención a la diversidad: un nuevo reto en la formación musical del maestro de educación primaria. In *I Congreso Internacional Virtual de Formación del Profesorado*. Murcia. Disponível em <http://congresos.um.es/cifop/cifop2010/rt/metadata/8381/10191> acedido em 5 de Janeiro de 2012.
- Candeias, R. P. (2007). *Contributo para a História das Inovações no Ensino da Matemática no Primário*. Tese de Mestrado, texto policopiado. Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Ciências.
- Carneiro, R. (2001). *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem – 21 ensaios para o século 21*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Carreira, M. (1996). O Estado e a Educação. N.º.7. Cadernos do *Público*, nº7. Lisboa: ICS.
- Correia, C. (2010). *Indículo sobre Canto Coral*. Porto: FLUP.
- Comissão Nacional da UNESCO. (2006). *Roteiro para a Educação Artística – Desenvolver as Capacidades Criativas para o Século XXI*. Lisboa: CNU.
- Catálogo e Agenda do Professor Primário – Ano Lectivo de 1950-51* (1951). Lisboa: Livraria Enciclopédica de João Bernardo.
- Carvalho, R. (2001). *História do Ensino em Portugal – Desde a Fundação da Nacionalização ate o Fim do Regime do Salazar-Caetano*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Cavaco, M. H. (1993). *Ser Professor em Portugal*. Lisboa: Teorema.
- Clark, C. M. & Yinger, R. J. (1979). Three studies of Teacher Planning. *Research Series*, nº 55. Washington D.C.: University East Lansing.
- Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Cohen, L. & Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Colás, M. P. & Buendía, L. (1992). *Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar.
- Comissariado Nacional da Mocidade Portuguesa (1946). A Mocidade Portuguesa é a voz de Portugal. In Boletim do Comissariado Nacional (1940-1947) da Mocidade Portuguesa, N.º 7, pp. 270-272. Disponível em <http://tronco-em-flor.blogspot.pt/2011/02/mocidade-portuguesa-boletim-do.html> acedido em Fevereiro de 2012.
- Costa, F. J. M. (2010). Canto Coral, escola de higienização. *Revista da Faculdade de Letras*. III Série, Vol. 11, pp. 237-245. Porto: UPFL.
- Cremades, A. B. (2008). El pragmatismo y las competencias en educación musical. *Revista Electrónica de LEEME*, N.º 21. Disponível em <http://musica.rediris.es> acedido em 25 de Junho de 2012.
- Cruz, F. L. (2008). Avaliação e a democratização da educação escolar: processos de aprendizagens emancipatórias. *Revista e-Curriculum*, Vol. 3, N.º 2. Disponível em <http://pucsp.br/ecurriculum> acedido em 12 de Dezembro de 2011.
- Dalcroze, E. J. (1967). *Music & Educacion*. London: The Riverside Press.
- Damásio, A. (2006). *O Mistério da Consciência: do corpo e das emoções do conhecimento de si*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Day, Ch. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores: Os Desafios da Aprendizagem Permanente*. Porto: Porto Editora.
- Day, Ch. (2004). *A Paixão pelo Ensino*. Porto: Porto Editora.
- Del Ben, L. M. (2001). *Concepções e ações de educação musical escolar: três estudos de caso*. Tese de Doutoramento em Música – Programa de Pós-Graduação em

Música, texto policopiado. Porto Alegre: Universidade FRGS, Instituto de Artes.

- Del Ben, L. M. (2000). A pesquisa sobre o pensamento do professor: um caminho para análise e compreensão da educação musical escolar. *Revista do Centro de Artes e Letras*, N.º1. Santa Maria: UFSM.
- Del Rincón, D.; Latorre, A. & Arnal, J. (1992). *Investigación Educativa: Fundamentos y Metodología*. Barcelona: Editorial Labor.
- Delors, J. (1996). *Educação, Um Tesouro a Descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI*. Porto: ASA.
- Delors, J. (1996). *Os quatro Pilares da Educação*. Disponível em: <http://4pilares.net/text-cont/delors-pilares.htm> acedido em 2 de Dezembro de 2011.
- Departamento de Avaliação Pedagógica (1992). *O processo de experimentação dos novos programas do 3º ano de escolaridade: um estudo de avaliação*. Lisboa: ME, Instituto de Inovação Educacional.
- Díaz, M. (2004). La educación musical en la etapa 0-6 años. *Revista Electrónica de LEEME*, N.º. 14, pp. 1-6. Disponível <http://musica.rediris.es/leeme/> acedido em 28 de Janeiro de 2012.
- Díaz, M. (2009). Una mirada a la creatividad. La visión del alumnado de Primaria. *Revista Creatividad Y Sociedad*, N.º 13, pp. 190-211. Disponível <http://www.creatividadysociedad.com/> acedido em 25 de Janeiro de 2012.
- Díaz, F. & Antaki, C. (2001). Análisis de la conversación e intersubjetividad. In E. Crespo y C. Soldevilla. (Eds.), *La Constitución Social de la Subjectividad*. Madrid: Catarata.
- Dowling, W. (1999). The development of music perception and cognition. In D. Deutsch (Ed.), *The Psychology of Music*, pp. 603-625. San Diego: Academic Press.
- Domingos F. et al. (2007). *Estudo de Avaliação do Ensino Artístico – Relatório Final*. Disponível em: <http://pedagogia-musical.blogspot.com/2007/03/relatorio-de-avaliacao-do-ensino-artstico.html> acedido em 15 de Fevereiro de 2012.

- Eisenhart, K. M. (1988). The ethnographic research tradition and mathematics education research. *Journal for Research in Mathematics Education*, N.º. 19, pp. 99-114.
- Encarnação, M. (2002). Algumas questões da Educação Musical no Ensino Básico. *Revista de Educação Musical*, N.º 113 e 114, pp. 6-10. Lisboa: APEM.
- Erikson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. In M.C. Wittrock, *Handbook of research on teaching*, pp. 119-213. New York: Macmillan.
- Esteireiro, P. (2008). *Articulação de Competências entre o 1º e o 2º Ciclos do Ensino Básico em Educação Musical*. Funchal: Secretaria Regional de Educação.
- Esteve, J. M. (2000). Mudanças Sociais e Função Docente. A. Nóvoa (Org), *Profissão Professor*, pp. 93-124. Porto: Porto Editores.
- Esteves, M. (2002). Gestão curricular e estratégias de formação de professores. In *Gestão flexível do currículo – reflexões de formadores e investigadores*, pp. 23-30. Lisboa: Ministério da Educação.
- Eurydice. (2009). *Educação artística e cultural nas escolas da Europa*. Lisboa: GEPE.
- Faure, E. (1974). *Aprender a Ser. La educación del futuro*. Madrid: Alianza Universidad / UNESCO.
- Feiman-Nemser, S. (2008). Teacher learning. How do teachers learn to teach? M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser e D.J. McIntyre (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education. Enduring Questions in Changing Contexts*, pp. 69-705. UK: Routledge.
- Fernandes, A. S. (2000). Municípios e Escolas Normativização e Contratualização da Política Educativa Local. In *Autonomia Contratualização e Município*, pp. 35-46. Braga: Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/Sul.
- Fernandes, A. S. (1999). Os municípios portugueses e a educação: entre as representações do passado e os desafios do presente. In J. Formosinho, A. Sousa Fernandes, M. Jacinto Sarmiento & F. I. Ferreira. *Comunidades educativas – Novos desafios à educação básica*, pp. 159-180. Braga: Livraria Minho.
- Fernandes, A. S. (1998). Os Municípios Portugueses e a Educação: Entre os Fantasmas do Passado e os Desafios do Futuro. In *Actas do Seminário A Territorialização*

das Políticas Educativas, pp. 28-42. Guimarães: Centro de Formação Francisco da Holanda.

Fernandes, A. S. (1996). Os Municípios Portugueses e a Educação – As normas e as práticas. In *A administração da Educação – Os Caminhos da Descentralização*, pp. 113-124. Lisboa: Edições Colibri.

Ferreira, A. J. (1933). *Legislação do Ensino Primário*. Porto: Educação Nacional.

Ferreira, A.G. & Mota L. (2009). Do Magistério Primário a Bolonha. Políticas de formação de professores do ensino primário. *Revista Exedra*, N.º1, pp. 69-90.

Fielding, N. & Schreier, M. (2001). Introduction: On the Compatibility between Qualitative and Quantitative Research Methods. In *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* (revista on-line), 2:1. Disponível em <http://qualitative-research.net/fas/fas-eng.htm> acedido em 3 de Março de 2012.

Figueiredo, S.L.F. (2007). A pesquisa sobre a prática musical de professores generalistas no Brasil: situação atual e perspectivas para o futuro. *Em Pauta*, Vol. 18, N.º 31, pp. 31-50. Porto Alegre.

Figueiredo, S.L.F. (2004). A preparação musical de professores generalistas no Brasil. In *Revista da ABEM*, Vol.11, pp. 55-62. Porto Alegre: ABEM. Disponível em <http://www.abemeducacaomusical.org.br/revistas.html> acedido em 5 de Janeiro de 2012.

Formosinho, J.; Ferreira F., & Machado, J. (2000). *Políticas Educativas e a Autonomia das Escolas*. Porto: Edições ASA.

Formosinho, J. (2000). O Ensino Primário de Ciclo Único – do ensino básico a ciclo intermédio da educação básica. *Cadernos PEPT 2000*. Lisboa: Ministério da Educação.

Frega, A. L. (2007). El valor de la Enseñanza Artística en la Formación. *Educación en Creatividad*. Buenos Aires: Academia Nacional de Educación.

Freire, P. (2007). *Pedagogia da Autonomia – Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Freitas, E. F. (2007). *Cultura Organizacional: Evolução e Crítica*. São Paulo: Thompson.

- Freixo, M. J. V. (2010). *Metodologia Científica – Fundamentos Métodos e Técnicas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Fuentes, E. J. (2009). Formación de maestros y practicum en el contexto de cambio curricular desde la perspectiva de la convergencia europea. In M. Raposo, *et al.* (Coord.), *El Practicum más allá del empleo*, pp. 103-124. Santiago de Compostela: SPUS.
- Fuentes, E. J. (2003). Formulación y tipos de problemas en la investigación-acción. *Padres y Maestros*, N.º 274, pp. 34-38.
- Fuentes, E. J. (2002a). El profesorado y la mejora de la educación. *Padres y Maestros*, N.º 270, pp. 36-39.
- Fuentes, E. J. (2002b). La identificación de problemas en la investigación-acción. *Padres y Maestros*, N.º 272, pp. 33-37.
- Fullan, M. (2002). *Los Nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Gainza, V. H. (2004). La educación musical en el siglo XX. *Revista Musical Chilena*, Vol. 58, N.º 201, pp. 74-82. Santiago: Universidad de Chile.
- Gainza, V. H. (2002). *Música: Amor y Conflicto-Diez Estudios de Psicopedagogía Musical*. Lumen: Buenos Aires.
- Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo [GAISE]. (2006). *Recenseamento escolar 2005/2006*. Lisboa: Ministério da Educação.
- García Calero, P. & Estebaranz García, A. (2005). *Innovación y creatividad en la enseñanza musical*. Barcelona: Octaedro.
- Gimeno Scrístán, J. (1999). *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: ArtMed.
- Gimeno Scrístán, J. (2000). *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed.
- Giráldez, A. (Coord.). (2010). *Didáctica de la Música*. Barcelona: Graó.
- Giráldez, A. (Coord.). (2010a). *Música. Complementos de formación disciplinar*. Barcelona: Graó.
- Giráldez, A. (Coord.). (2010b). *Música. Investigación, innovación y buenas prácticas*. Barcelona: Graó.

- Godoy, V. L. F. M. & Figueiredo, S. L. F. (2005). Música nas séries iniciais: quem vai ensinar? In *Encontro Anual da ABEM*. Porto Alegre: ABEM.
- Godinho, V. (1975). *A Educação num Portugal em Mudança*. Lisboa: Edições Cosmos.
- Goodson, I. F. (2000). Dar Voz ao Professor: As Histórias de Vida dos Professores e o seu desenvolvimento profissional. In A. Nóvoa (Org), *Vidas de Professores*, pp. 63-78. Porto: Porto Editora.
- Gonçalves, J. A. M. (2000). A carreira dos professores do ensino primário In A. Nóvoa (Org), *Vidas de Professores*, pp. 141-170. Porto: Porto Editora.
- Gonçalves, J. A. (2009). Desenvolvimento profissional e carreira docente. Fases da carreira, currículo e supervisão. *Sísifo, Revista de Ciências da Educação*, N.º 8, pp. 23-36. Disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt>. acedido em 14 de Dezembro de 2011.
- Gonçalves, C. & Esteireiro, P. (2009). Impactos de uma instituição artística com 28 anos de história. *Revista de Educação – Itinerários*, 2ª Série, N.º 8, pp. 11-22. Funchal: Secretaria Regional de Educação.
- González S, M. y Fuentes, E. J. (2011). El Practicum en el aprendizaje de la profesión docente. In *Revista de Educación*, 354, pp. 47-70.
- González S, M. (1994). *Aprender a enseñar: mitos y realidades*. Coruña: Universidade da Coruña.
- González S, M. (1995). *Formación docente: perspectivas para el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional*. Barcelona: PPU.
- Gordon, E. E. (2000). *Teoria da Aprendizagem Musical: competências, conteúdos e padrões*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Graça, F. L. (1973). *A Música Portuguesa e os seus problemas*. Lisboa: Edições Cosmos.
- Grácio, R. (1985). Evolução política e sistema de ensino em Portugal dos anos 60 aos anos 80. In J. E. Loureiro, (Ed), *O futuro da educação nas novas condições sociais, económicas e tecnológicas*, pp. 53-154. Aveiro: UA.
- Grácio, R. (1981). Perspectivas Futuras. In M. Silva, & I. Tamen, (Coord.), *Sistema de Ensino em Portugal*, pp. 649-696. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Grácio, Sérgio. (1978). *O sistema de ensino em Portugal (séc. XIX e XX)*. Lisboa: Edições Colibri.
- Guinote, P. (2006). O lugar dos Regentes Escolares na Política Educativa do Estado Novo: uma proposta de releitura (anos30-50). *Sísifo, Revista de Ciências da Educação*, N.º 1, pp. 113-126. Disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt> acedido em 5 de Janeiro de 2011.
- Guerra, I. C. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo – Sentidos e formas de uso*. Estoril: Principia.
- Hargreves, D. (1996). The development of artistic and music competence. In Dellégé e J. Sloboda (Eds). *Musical Beginnings: Origins and Development of Musical Competence*. Oxford: University Press.
- Hargreves, D. (1986). *The Developmental Psychology of Music*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança*. Amadora: McGraw-Hill.
- Hentschke, L. & Del Ben, L. (2003). (Org.) *Ensino de Música: propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Moderna.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista, P. (1998). *Metodología de la investigación*. México D. F.: McGraw Hill
- Huberman, M. (2000). O Ciclo de Vida Profissional dos Professores. In Nóvoa A. (Org.) *Vidas de Professores*, pp. 31-62. Porto: Porto Editora.
- Imbernón, F. (2001). *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza*. São Paulo: Cortez.
- Imbernón, F. (2005). Qué formación permanente? In *Cuadernos de Pedagogía*, N.º 348, pp.70-73.
- Inácio, O. (2007). Quebrar o isolamento, construindo uma comunidade virtual. Dossier: Trabalho colaborativo de professores. In *Revista Noesis*, N.º 71, pp. 42-45. Lisboa: Ministério da Educação.

- Iria, A. V. K. (2011). *O Ensino da Música em Portugal – desde 25 de Abril de 1974*. Tese de Doutoramento. Departamento de Comunicação e Arte, texto policopiado. Aveiro: UA.
- Jaramillo, M. C. J. (2004). Métodos históricos o activos en educación musical. *Revista Electrónica LEEME*, N.º 14, pp. 1-55.
- Jaramillo, M. C. J. (2010). Las ideas de estudiantes de Maestro sobre educación musical. *Revista Investigación en la escuela*, N.º 70, pp. 101-112.
- Karabel, J. & Halsey, A. H. (Org.). (1977). *Towards Meritocracy? The Case of Britain. Power and Ideology in Education*. New York: Oxford Press.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs NJ: Prentice Hall
- Lamas, E. (2010). *Relatório Final de Estágio – Mestrado em Ensino da Educação Musical: Guião*, texto policopiado. Vila Nova de Gaia: ESE Jean Piaget/Arcozelo.
- Lamas, E. (2011). Formação Inicial de Professores – Prática de Ensino Supervisionada, Simpósio Início de uma auto-formação continuada, pp. 157-202. In *Actas 2º Congresso Internacional de Avaliação em Educação*. Braga: UM.
- Leite, C. (2002). Avaliação e projectos curriculares de escola e/ ou de turma. In *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Avaliação das aprendizagens – Das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação, DEB.
- Leite, C. (2005). Percursos e tendências recentes da formação de professores em Portugal. *Revista Educação*, N.º. 3, pp. 371-389. Disponível em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php> acedido em 12 de Maio de 2012.
- Levi, L. F. S. (2007). Literacia Musical a partir de uma prática interdisciplinar das artes. *Revista Sinfonia Virtual*, N.º 2. Disponível em www.sinfoniavirtual.com acedido em 15 de Maio de 2012.
- Levi, L. F. S. (2008). A educação musical em Portugal. *Revista Electrónica de LEEME*, N.º 21, pp. 29-72. Disponível em <http://www.creatividadysociedad.com/> acedido 21 de Janeiro de 2010.
- Libâneo, J. C. (1994). *Didáctica*. São Paulo: Cortez.

- Libâneo, J. C. (2004). *Organização e Gestão da Escola – Teoria e Prática*. São Paulo: Editora Alternativa.
- Lines, D. K. (Comp.). (2009). *La educación musical para el nuevo milenio*. Madrid: Morata.
- Lopes, A., Ribeiro, A., Machado, G. & Sá M. J. (2005). As identidades profissionais de base dos professores do 1ºceb entre o passado e o futuro. In *Actas Congresso Internacional Educação e Trabalho – representações sociais, competências e trajetórias profissionais*. Aveiro (CD-R).
- Lopes, A. (2005). O estado da investigação portuguesa no domínio do desenvolvimento profissional e (re)construções identitárias dos professores: missão (im)possível. In *Actas Congresso Internacional Educação e Trabalho – representações sociais, competências e trajetórias profissionais*. Aveiro (CD-R).
- Lopes, J. P. M. (2010). A música nos anos iniciais do ensino fundamental: um estudo com professoras de música das escolas municipais de Vera Cruz do Oeste-Paraná. In *I Simpósio Brasileiro de Pós-Graduandos em Música*, pp. 244-253. Rio de Janeiro. Disponível em <http://www.unirio.br/simpom/textos/SIMPOM-Anais-2010> acedido em 25 de Abril de 2012.
- Loureiro, A. M. A. (2008). *O ensino de música na escola fundamental*. Campinas São Paulo: Papirus.
- Ludke, M. & André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- McMillan, J.H. y S. Schumacher (2005), *Investigación educativa*, Madrid: Pearson Addison Wesley.
- Marcelo, C. (1992). *Aprender a enseñar: un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes*. Madrid: MEC
- Marinas, J. M. (2001). La Construcción discursiva da la identidad. In Eduardo Crespo y Carlos Soldevilla. (Eds.) *La Constitución Social de la Subjetividad*, pp. 45-56. Madrid: Catarata.

- Martínez, M. del V. de M. (2006). Ensayos. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, N.º 21, pp. 131-140. Disponível em <http://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?codigo=2280980> acedido a 15 de Março de 2012.
- Milles, J. (1991). *Music in the primary school*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ministério da Educação. (1937). *Livro da Regulamentação da Escola Primária de 1937*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Lisboa: DEB.
- Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1º ciclo*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação e Cultura (1999). *A Educação Artística e a Promoção das Artes, na perspectiva das políticas públicas. Relatório do Grupo de Contacto entre os Ministérios da Educação e da Cultura*. Lisboa: MEC.
- Ministério da Educação e Cultura/Secretaria de Estado do Ensino Básico e Secundário/DGEB. (1979). *Plano de Estudos das Escolas do Magistério Primário 1978-1979*. Lisboa: ME.
- Mónica, M. F. (1977). “Deve ensinar o povo a ler? – a questão do analfabetismo”. In *Análise Social*, Vol. XIII, (50), N.º 2, pp. 321-353.
- Mónica, M. F. (1978). *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar*. Lisboa: Editorial Presença.
- Montero Mesa, L. (2005). *A construção do conhecimento profissional docente*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Monteiro da Costa, F. J. (2010). *Da Capo Al Coda, manualística de Educação Musical em Portugal (1967-2004): configurações, funções, organização*. Tese de Doutoramento em História, texto policopiado. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Morse, J. (1994). Designing Funded Qualitative Research. In N. K.. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.). *Handbook of Qualitative Research*. pp. 220-235. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- Mota, G. (2008). *A música é subvalorizada nas escolas*. Portal da Educação. Disponível em <http://www.educare.pt/educare/Atualidade/Noticia> acedido em 12 de Maio de 2012.
- Mota, G.; Costa, J. A.; & Leite, A. (2004). *Educação Musical: à procura de uma nova praxis*. Disponível em <http://cipem.files.wordpress.com/2007/01/04-2002-7-educac3a7c3a3o-musical-em-contexto-c3a0-procura-de-uma-nova-praxis.pdf> acedido em Julho de 2012.
- Mota, G. (2001). Portugal. In D. J. Hargreves & A.C. North. (Eds.) *Music development and learning: the international perspective*, pp. 151-162. London: Continuum.
- Mota, L. (2006). *A Escola do Magistério Primário de Coimbra. Entre ideologia, memórias e história*. Dissertação de Doutoramento, texto policopiado. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Montoya Rubio, J. C. (2010). *Música y Medios Audiovisuales. Planeamientos Didácticos en el Marco de la Educación Musical*. Tesis Doctoral, texto policopiado. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca. (CDrom).
- Muñoz Carril, P. C. (2008). *El e-learning en la Educación Superior: desafíos para la formación y la profesionalización docente*. Tesis Doctoral, texto policopiado. Departamento de Pedagogía y Didáctica. Coruña: UDC.
- Neno, J. A. (1994). *Pedagogia Musical – uma necessidade do sistema educativo*, pp.60-89. Santarém: ESE/ IPS.
- Nery R. V. & Castro, P. F. de. (1991). *História da Música*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de Professores e profissão docente. In *Os professores e a sua formação*, pp. 13-33. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (1995). O passado e o presente dos professores. In A. Nóvoa, (Org.) *Profissão Professor*, pp. 13-34. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1996). Ensino Técnico. In F. Rosas & J.M. B. de Brito (Dir.). *Dicionário de História do Estado Novo*, Vol. I. Lisboa: Bertrand.
- Nóvoa, A. (Org). (2000). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora

- Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente – Histórias da Educação*. Porto: Edições ASA.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa.
- Nóvoa, A. & Finger, M. (Orgs). (1998). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: MS.
- Schleicher, A. (Ed.). (2012). *Preparing Teachers and Developing Schools Leaders for the 21st Century – Lessons from around the World*, pp.33-54. OCDE Publishing. Disponível em <http://www.oecd.org/dataoecd/4/35/49850576.pdf> acedido em 23 de Abril de 2012.
- Oliveira, C. (1996). *História dos municípios (dos finais da idade media à união europeia)*. Lisboa: Círculo dos Leitores.
- Oliveira, F. de A. (2000). *A função da canção em livros didáticos: uma análise de conteúdo*. Monografia (Graduação em Música) – Departamento de Música e Artes Cénicas, texto policopiado. Uberlândia: Universidade Federal do Uberlândia.
- Orff, C. (1964). *Orff-Schulwerk - Past and Future*. London: Music Education.
- Oriol, N. (2007). Enseñanza musical en España. In M. Díaz Gómez y A. Giráldez (Coords.). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical*, pp. 87-94. Barcelona: Graó.
- Pacheco, A. (2008). *O Ensino da Música em Regime articulado no Conservatório do Vale do Sousa: Função Vocacional ou Genérica?* Tese (Mestrado Estudos da Criança - Educação Musical), texto policopiado. Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade de Braga.
- Pacheco, J. (2004). Monodocência-coadjuvação. In *Gestão Curricular no 1ºCEB – Monodocência-coadjuvação*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica.
- Palheiros, G. (2005). Educação Musical em Diferentes Contextos. *Revista de Educação Musica*, N.º 117, pp. 5-16. Lisboa: APEM.
- Paynter, J. (1970). *Sound and Silence*. Cambridge: C. University Press.

- Paynter, J. (1989). *Sound and Structure*. Cambridge: C. U. Press.
- Perdigão, M. M. A. (2000). Breves Recordações da Introdução em Portugal do Método Willems e um voto. In *Revista APEM*, Bol. 104, pp. 26-289. Lisboa: APEM.
- Pérez Echeverría, M. P.; Mateos, M.; Scheurer, N.; & Martín, E. (2006). Enfoques en el estudio de las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza. In J. I. Pozo, et al. *Nuevas Formas de pensar y el aprendizaje: Las concepciones de profesores y alumnos*, pp. 55-94. Barcelona: Graó.
- Pérez Serrano, G. (2004). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes – Técnicas y análisis de datos*. Madrid: Editorial la Muralla.
- Perrenoud, Ph. (1984). *La fabrication de l' excellence Scolaire: du curriculum aux pratiques d' évaluation*. Genève: Librairie Droz.
- Perrenoud, Ph. (1993). *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Perrenoud, Ph. (2000). *Pedagogia Diferenciada: das intenções à acção*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, Ph. (2001). *Porquê Construir Competências a partir da Escola?* Porto: Edições Asa.
- Peery, J. C. (2002). A Música na Educação de Infância. In B. Spodek (Org.), *Manual de Investigação em Educação de Infância*, pp. 561-618. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pimenta, S. G. (1998). *Didáctica e Formação de Professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. São Paulo: Cortez.
- Pintassilgo, J. (1998). *República e Formação de Cidadãos – A Educação Cívica nas Escolas Primárias da Primeira República Portuguesa*. Lisboa: Edições Colibri.
- Ponte, J. P. (2006). Estudos de caso em educação matemática. *Bolema*, 25, pp. 105-132. Lisboa: IIE.
- Ponte, J. P. (2008). *Investigar a nossa própria prática: uma estratégia de formação e de construção do conhecimento profissional*, PNA, 2(4), pp. 153-180.

Disponível em <http://cumbia.ath.cx:591/pna/Archivos/PonteJ08-2894.PDF>
acedido em 10 de Março de 2012.

- Pozo, J. I. *et al.* (2006). *Nuevas Formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje – Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L.V. (2005). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Read, H. (1982). *A Educação pela Arte*. Lisboa: Edições 70.
- Reis, F. A. (2007). *A Música Popular e Folclórica, como Estratégia de Ensino/Aprendizagem na Disciplina de Educação Musical do Ensino Básico* (Uma Abordagem Estética). Tese Doutoral, texto policopiado. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Vila Real: UTM.
- Ringoot, R. (2006). Por quê e como analisar o discurso no contexto dos estudos sobre Jornalismo. *Comunicação e Espaço Público*, Ano IX, N.º 1 e 2, pp.133-139. Brasília: UB.
- Rodríguez-Quiles, J. A. & García, J.A. (2004). Competencias del profesor y experiencias previas del alumno: Puntos de encuentro para el cambio en el Aula de Música. In *Revista Electrónica de LEEME*, N.º 13, pp. 2-5. Disponível em <http://musica.rediris.es/leeme/revista/rodriguezja04.pdf>. acedido em 10 de Fevereiro de 2012.
- Roldão, M. do C. (1999). *Gestão Curricular fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Roldão, M. do C. (2001). Gestão curricular – a especificidade do 1ºCEB. *Actas do encontro de reflexão Gestão Curricular no 1ºCEB – Monodocência-coadjuvação*, pp. 17-30. Viseu: Instituto Piaget.
- Roldão, M. do C. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, Vol.12, N.º 34, pp. 94-103.
- Román Pérez, M. & Díez López, E. (1999). *Aprendizaje y curriculum*. Madrid: Editorial EOS.
- Rosas, F. (2001). O Salazarismo e o homem novo: ensaio sobre o Estado Novo e a questão do totalitarismo. In *Análise Social*, Vol. XXXV, N.º 157, pp. 1031-1054. Lisboa: ICSUL.

- Sacks, O. (2008). *Musicofilia*. Lisboa: Relógio D' Água.
- Salazar, A. (1986). *La música en la sociedad europea: I. Desde los primeros tiempos cristianos*, pp. 46-48. Madrid: Alianza Música.
- Salvado, S. J. (1977). *O ensino primário 1911-1969: contribuição monográfica*, Vol. III, 3.º Período (1955-1969). Lisboa: Instituto Gulbenkian de Ciência: Centro de investigação pedagógica.
- Santiago, P. F. (2008). Dinâmicas corporais para a educação musical: a busca por uma experiência music corporal. *Revista ABEM*, N.º 19, pp. 45-55. Porto Alegre: ABEM.
- Santos, R. M. S. (2005). Música, a realidade nas escolas e políticas de formação. *Revista ABEM*, N.º 12, pp. 49-56. Porto Alegre: ABEM.
- Santos, W. T. dos (2006). Educação Musical e formação de professores. *Revista Científica/FAP*, pp. 51-61. Disponível em <http://www.fap.pr.gov.br/arquivos/File/RevistaCientifica2/welingtontavares.pdf> acedido em 13 de Maio 2012.
- Sarason, S. B. (2003). *El predecible fracaso de la reforma educativa*. Barcelona: Octaedro
- Schafer, M. (1991). *O ouvido pensante*. S. Paulo: Unesp.
- Schön, D. A. (1987). *La formación de los profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- Schön, D.A. (Ed.). (1991). *The Reflective Turn. Case studies in and on educational practice*. New York: Teachers Collage Press.
- Schön, D.A. (1992). *La formación de Profesionales Reflexivos*. Madrid: Paidós/MEC.
- Schön, D.A. (2000). *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Schroeder, S. C. N. (2009). A educação musical na perspectiva da linguagem: revendo concepções e procedimentos. *Revista da ABEM*, N.º 21, pp. 44-52. Porto Alegre: Associação Brasileira de Educação Musical.
- Sebastião, J. & Correia, S. V. (2005). *A geração do 90 – Políticas de educação básica, desigualdades sociais e trajectórias escolares*, texto policopiado. Lisboa: CIES.

- Sebastião, L. (2007). A formação de professores e educadores em Portugal: reflexões em torno de uma quimera. Educação para o sucesso: políticas e actores. Conferencias Plenárias e Painéis. *IX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, pp. 192-200. Universidade da Madeira. Funchal 26-28 Abril. Disponível em <http://www.grupolusofona.pt/pls/portal/docs/PAGE/OPECE/LINKS/COUNF.PDF> acedido em 5 de Março de 2010.
- Serpa, M. (1995). *Critérios de avaliação de professores do 1º ciclo do ensino básico*. Tese de Doutoramento, texto policopiado. Universidade dos Açores: UA.
- Silva, J. N. P. (2001). Implicações da Formação Contínua nas Práticas dos Professores. *Revista ELO* 8, N.º 8. Guimarães: Gráfica Covense. Disponível em <http://www.cf-francisco-holanda.rcts.pt/pt> acedido em 24 de Janeiro de 2012.
- Silva, N. F. da (2002). *A representação de música brasileira nos livros didáticos de música*. Mestrado em Música. Instituto de Artes, texto policopiado. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Smith, A. J. (2002). *The art of Dance in – Education*. London: A & C Black Publishers.
- Snyders, G. (1992). *A escola pode ensinar as alegrias da música?* São Paulo: Cortez.
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação*, Vol. 1 e 3. Lisboa: Coleção Horizontes Pedagógicos. Instituto Piaget.
- Sousa, F. A. (2000). Municípios e Escolas Normativização e Contratualização da Política Educativa Local. In *Autonomia Contratualização e Município*, pp. 35-46. Braga: Centro de Formação de Associação de Escolas Braga.
- Sousa, F. A. (1999). Descentralização Educativa e Intervenção Municipal. *Revista Noesis*, N.º 50, pp. 21-25. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Sousa, F. A. (1998). Os Municípios Portugueses e a Educação: Entre os Fantasmas do Passado e os Desafios do Futuro. In *Actas do Seminário A Territorialização das Políticas Educativas*, pp. 28-42. Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda.

- Sousa, F. A. (1991). A Problemática Social da Educação Escolar. *A Construção Social da Educação Escolar*, pp. 23-33. Col. Biblioteca Básica e Ensino. Rio Tinto: Edições ASA.
- Sousa, F. A. (1992). *A Centralização Burocrática do Ensino Secundário*. Tese de Doutoramento, texto policopiado. Braga: UM.
- Souza, C.V.C. (2002). A música na formação dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental: Uma visita à literatura de educação musical. *Linhas Críticas. Revista Semestral da Faculdade de Educação da UnB*. Brasília, Vol. 8, N.º 14, pp. 50-70.
- Souza, C.V.C. (2003). Actuação profissional do educador musical: a formação em questão. *Revista da ABEM*, N.º 8, pp. 107-109. Porto Alegre: ABEM.
- Spanavello, C. S. e Bellochio, C. R. (2005). Educação musical nos anos iniciais do ensino fundamental: analisando as práticas educativas de professores unidocentes. *Revista da ABEM*, N.º 12, pp. 89-98. Porto Alegre: ABEM.
- Spanavello, C. S. (2003). Educação musical na formação e nas práticas educativas do professor unidocente. *Encontro Anual da ABEM*, pp. 51-57. Florianópolis: ABEM.
- Stöer, S. R. (1982). *Educação Estado e Desenvolvimento em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Stöer, S. R. (1986). *Educação e Mudança Social em Portugal – 1970-1980, Uma Década de Transição*. Lisboa: Edições Afrontamento.
- Stöer, S. R. (2008). A revolução de Abril e o sindicalismo dos professores em Portugal. *Educação, Sociedade & Culturas*, N.º 26, pp. 49-70.
- Swanwick, K. (1999). Permanecendo Fiel à Música na Educação Musical. *Encontro da ABEM*. Porto Alegre: ABEM.
- Swanwick, K. (2003). *Ensinando música musicalmente*. São Paulo: Moderna.
- Teixeira, J. T. (2004). *Mudança de concepção dos professores*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Temmerman, T. (2006). Equipping future arts educators for primary schools of the 21st century: an Australian point of view. *International Journal of Music*

Education. Disponível em <http://ijm.sagepub.com> acedido em Março de 2012.

Teodoro, A. (1994). *Política Educativa em Portugal – Educação, desenvolvimento e participação política dos professores*. Bertrand Editora: Lisboa.

Tomazzetti, E. M. (2002). *Profissionalização do professor e saberes docentes*. Santa Maria: UFSM.

Torres, R. M. (1998). *As Canções Tradicionais Portuguesas no ensino da música – contribuição da metodologia de Zoltán Kodály*, pp. 30-48. Lisboa: Caminho.

Torres, X. (2006). *La desmotivación del profesorado*. Madrid: Morata.

Touriñán, J. M. (2011). Claves para aproximarse a la educación artística en el sistema educativo: educación “por” las artes y educación “para” un arte. *Estudios sobre Educación*, Vol. 21, pp. 61-81. Pamplona: DEFFYLUN.

UNESCO (2006). International Bureau of Education. Disponível em <http://www.ibe.unesco.org> acedido em 25 de Julho de 2012.

Vasconcelos, A. Â. (2006). *Orientações programáticas da Música no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Associação Portuguesa de Educação Musical.

Vasconcelos, T. (2008). Educação de Infância e Promoção Social. *Relatório de Estudo – A educação das Crianças dos 0 aos 12 anos*, pp.76-98. Lisboa: Conselho Nacional de Educação. Disponível em www.cnedu.pt7filles/Estudo.pdf [acedido em 14](#) de Junho de 2008.

Vianna, C. P. (2001). O sexo e o género da docência. In *Primer Congreso Internacional sobre los procesos de Feminización del Magisterio*, pp. 81-103. México: Servicio de Publicaciones.

Vieira, M. H. (2009). O desenvolvimento da vocação musical em Portugal: o currículo como factor de instabilidade e desmotivação. *Actas do Congresso Internacional Gallego-Português de Psicopedagogia*, pp. 530-537. Braga: UM.

Villa-Lobos, H. (1987). *O Pensamento vivo de Villa-Lobos*. São Paulo: Martim Claret.

- Viñao. A. (2005). Éxito y fracaso de las reformas: sus condicionantes. *Cuadernos de Pedagogia*, N.º 348, pp. 94-96.
- Willems, E. (1990). Panorama pedagógico da *educação musical Willems – Da iniciação musical ao solfejo vivo*. *Revista APEM*, Bol. 66, pp. 9-16. Lisboa: APEM.
- Willems, E. (1970). *As Bases Pedagógicas da Educação Musical*. Lisboa: F. C. Gulbenkian.
- Wilkins, J., G., Parker, S., Westfall, S., Frase, R. & Tembo, M. (2003). Time in the arts and physical education and school achievement. *Journal of Curriculum Studies*, pp.721-734.
- Wuytack, J. & Palheiros, G. B. (1995). *Audição Musical Activa*. Porto: Associação Wuytack de Pedagogia Musical.



A Anexo A

A.1 O Inquérito



Este inquérito é anónimo e visa recolher elementos para **Analisar a integração da Música na Educação Básica** em Portugal desde a **perspectiva do professor generalista do 1º CEB**.

As respostas são inteiramente confidenciais e os dados recolhidos serão objecto de tratamento estatístico a integrar no estudo que estamos a realizar.

Leia atentamente cada uma das declarações. De seguida responda, de acordo com a sua opinião.

O questionário é composto por cinco partes:

Parte I: Caracterização pessoal e profissional.

Parte II: Conhecimento do Marco Normativo.

Parte III: Formação dos professores do 1º CEB para o Ensino da Música.

Parte IV: Concepções sobre o ensino da Música no 1ºCEB.

Parte V: Percepção sobre o desenvolvimento do Currículo Oficial de Música no 1ºCEB.

Obrigada

Parte I – Caracterização Pessoal e Profissional

Por favor complete esta parte do inquérito, assinalando com um X a sua resposta

1. **Género:** Feminino_____ Masculino_____
2. **Idade:**_____
3. **Anos de Serviço como professor do 1º CEB:** _____
4. **Lecciona numa escola:** Urbana_____ Rural_____
5. **Que ano (s) de Escolaridade lecciona.** Pode assinalar mais do que uma opção.

1º Ano	
2º Ano	
3º Ano	
4º Ano	

6. **Habilitações Académicas e Respectiva Instituição Académica na Formação Inicial, para exercer como docente de 1º Ciclo de Ensino Básico.** Assinale apenas uma das opções.

Bacharelato (Magistério Primário)	
Bacharelato (Escola Superior de Educação)	
Bacharelato mais Complemento de Formação (Escola Superior de Educação)	
Licenciatura (Escola Superior de Educação)	
Licenciatura (Universidade)	

7. **Actualmente, que grau académico possui:** _____

8. **Situação Profissional – Actualmente:**

Professor do Quadro de Nomeação Definitiva	
Professor do Quadro de Zona Pedagógica	
Professor contratado com profissionalização	
Professor contratado sem profissionalização	
Outra (qual?)	

9. **Marque com um X se possui outros estudos – musicais – e, no seu caso, que instrumento ou instrumentos estudou:**

	Instrumento (s)
Estudos realizados no Conservatório de Música	
Estudos realizados Escola de Música/Academia de Música não oficial	
Estudos realizados particularmente	
Outros (Quais?)	

Parte II – Conhecimento do Marco Normativo

Apresentamos um conjunto de afirmações, em relação com os diversos aspectos dos Documentos Normativos (Currículo Nacional do EB e Organização Curricular e Programas do 1ºCEB) sobre o ensino da Música no 1ºCEB.

Desejamos conhecer o seu **grau de informação** sobre os **aspectos da normativa** que se apresentam nas seguintes afirmações. Para isso utilizamos a seguinte escala:

- 1 – Nenhuma**
- 2 – Pouca**
- 3 – Alguma**
- 4 – Bastante**
- 5 – Muita**

	1	2	3	4	5
10.Tenho informação sobre os documentos normativos acerca do Currículo Nacional do EB – Competências Essenciais					
11.Tenho informação sobre os documentos normativos acerca da Organização Curricular e Programas do 1ºCEB					
12.Tenho informação sobre os documentos normativos acerca do Plano Curricular do 1ºCEB					
13.Tenho informação sobre a forma como está organizado e estruturado todo o 1ºCEB oferecendo ao professor a possibilidade de articular as diferentes áreas sem detrimento de nenhuma					
14.Tenho informação sobre a documentação Ministerial para a área Educação Artística do 1º CEB contemplar quatro Áreas – Plástica; Musical; Dramática e Motora					
15.Tenho informação sobre o ensino da Música ser uma área curricular de frequência obrigatória no 1ºCEB					
16.Tenho informação sobre a designação do professor generalista como responsável para leccionar a área da Música no 1ºCEB					
17.Tenho informação sobre a possibilidade do professor generalista poder ser coadjuvado por um professor especialista, para leccionar a área da Música no 1ºCEB					
18.Tenho informação sobre a importância da operacionalização curricular da Música no 1ºCEB se desenvolver em torno de quatro organizadores: Percepção sonora; Interpretação e Comunicação; Experimentação e Criação e Culturas musicais nos contextos					
19.Tenho informação sobre as aprendizagens conducentes à construção de competências musicais se basearem em actividades inerentes a três domínios da prática – Audição, Interpretação e Composição					
20.Tenho informação sobre as orientações metodológicas inerentes à aprendizagem musical no 1ºCEB se centrarem no desenvolvimento: Vocal, Instrumental, Corporal, Desenvolvimento Auditivo, Representação do Som e Expressão e Criação Musical					
21.Tenho informação sobre a distribuição horária para leccionar as Expressões e as Áreas Curriculares não disciplinares ser de 5 horas semanais					

Parte III – Formação dos Professores do 1ºCEB para o Ensino da Música

Necessidades de Formação Musical dos Professores do 1ºCEB

Marque com um X as respostas com que melhor se identifica

22. Durante a sua Formação Inicial como Professor do 1ºCEB recebeu formação na área da Música?

Nenhuma		Pouca		Alguma		Bastante		Muita	
---------	--	-------	--	--------	--	----------	--	-------	--

Em baixo aparecem uma série de conteúdos musicais de interesse na **formação musical do professorado**. Valorize o grau de **Necessidade de Formação** que **acha sentir** na actualidade, em relação com os mesmos.

VOZ:

	Nenhuma	Pouca	Alguma	Bastante	Muita
23. Dizer rimas e lengalengas					
24. Entoar rimas e lengalengas					
25. Experimentar sons vocais					
26. Reproduzir pequenas melodias					
27. Entoar canções do repertório Português					

INSTRUMENTOS:

	Nenhuma	Pouca	Alguma	Bastante	Muita
28. Experimentar as potencialidades sonoras de materiais e objectos					
29. Construir fontes sonoras com materiais e objectos					
30. Construir instrumentos musicais elementares					
31. Utilizar instrumentos musicais com técnica					

AUDIÇÃO:

	Nenhuma	Pouca	Alguma	Bastante	Muita
32. Identificar diferentes fontes sonoras					
33. Identificar ritmo e ou pulsação de várias peças musicais					
34. Identificar sons isolados, frases, motivos, canções e melodias					
35. Identificar peças musicais ou vocais de diferentes estilos e culturas					

CORPO:

	Nenhuma	Pouca	Alguma	Bastante	Muita
36. Experimentar percussão corporal, batimentos, palmas, etc.					
37. Movimentar-se livremente a partir de sons vocais e instrumentais, melodias e canções gravadas					
38. Inventar coreografias					
39. Associar movimentos: pulsação, divisão do tempo					
40. Associar movimentos às variações de andamentos					
41. Associar movimentos às variações de intensidade					

ESCRITA:

	Nenhuma	Pouca	Alguma	Bastante	Muita
42. Utilizar a notação convencional					
43. Utilizar a notação não convencional					
44. Utilizar os musicogramas					

LEITURA:

	Nenhuma	Pouca	Alguma	Bastante	Muita
45. Ler peças musicais convencionais					
46. Ler peças musicais não convencionais					
47. Ler musicogramas					

INTERPRETAÇÃO E CRIAÇÃO:

	Nenhuma	Pouca	Alguma	Bastante	Muita
48. Criar histórias sonoras com instrumentos convencionais ou não convencionais					
49. Acompanhar canções com instrumentos melódicos ou rítmicos					
50. Improvisar esquemas rítmicos ou melódicos					

51. Valorize em que medida a Formação Inicial recebida como Professor do 1ºCEB o habilitou para desenvolver de forma adequada, o seu trabalho no âmbito do ensino e da prática musical:

Nada		Algo		Pouco		Bastante		Muito	
------	--	------	--	-------	--	----------	--	-------	--

Formação em exercício

52. Nos últimos 4 anos em quantas actividades formativas musicais participou:

0		De 1 a 3		De 4 a 6		De 6 a 8		Mais de 8	
---	--	----------	--	----------	--	----------	--	-----------	--

53. Se participou em actividades de formação em exercício do âmbito musical, considerou-as em relação com a melhoria da sua preparação para leccionar a música no 1ºCEB:

Nada Adequadas		Pouco Adequadas		Algo Adequadas		Bastante Adequadas		Muito Adequadas	
----------------	--	-----------------	--	----------------	--	--------------------	--	-----------------	--

Para as afirmações que se seguem, assinala o nível de concordância com o qual melhor se identifica:

- 1 – Nada
- 2 – Algo
- 3 – Pouco
- 4 – Bastante
- 5 – Muito

As actividades formativas em exercício, no âmbito da Música em relação com o desempenho como professor generalista do 1ºCEB contribuem para:

	1	2	3	4	5
54. Colmatar as lacunas da Formação Inicial ao nível dos conhecimentos musicais					
55. Dominar os conteúdos musicais propostos para o Primeiro Ciclo do EB					
56. Facilitar as aprendizagens activas entre a música e as outras Expressões					
57. Aumentar o conhecimento de diferentes Métodos Musicais					
58. Planificar actividades de ensino aprendizagem musical					
59. Conhecer e seleccionar estratégias didácticas-musicais					
60. Elaborar instrumentos de avaliação para operacionalizar melhor o ensino da música					
61. Melhorar as competências do professor generalista que lecciona música					
62. Desenvolver um trabalho colaborativo entre pares					
63. Apenas para cumprir com o previsto na avaliação dos professores					
64. Outras (Quais?)					

65. Sente necessidade de continuar a investir em actividades de formação em exercício, para leccionar a área da Música?

Nada		Algo		Pouco		Bastante		Muito	
------	--	------	--	-------	--	----------	--	-------	--

Parte IV – Concepções sobre o ensino da Música no 1ºCEB

Para cada afirmação assinale o nível de concordância com o qual melhor se identifica:

- 1 – Discordo totalmente**
- 2 – Discordo**
- 3 – Sem opinião**
- 4 – Concordo**
- 5 – Concordo totalmente**

	1	2	3	4	5
66.O ensino da Música está dependente de condições ideológicas, económicas e políticas					
67.A escola deve promover ao aluno um desenvolvimento integral em todas as áreas: emocional, cognitiva, intelectual, física e artístico – musical					
68.A escola através do currículo oficial de música do 1º CEB ajuda todas as crianças a desenvolverem uma identidade cultural					
69.A escola considera que a Música tem igual importância que as outras áreas do currículo					
70.É importante estabelecer articulação Escola /Autarquias de forma a consolidar as aprendizagens musicais curriculares com as actividades de enriquecimento curricular musical					
71. Espaços Autárquicos: como Museus, Bibliotecas, Centros Culturais, contribuem para enriquecer culturalmente e diversificar as vivências no campo da Música					
72.É importante a existência de uma sala destinada à prática das expressões: musical, plástica e dramática, diferente da sala onde são leccionados os outros conteúdos					
73.O horário escolar de cada turma deve contabilizar tempo para leccionar a Música bem como as outras Áreas das Expressões					
74.A diversidade das experiências musicais é um princípio que se deve verificar de forma sistematizada					
75.As aulas de Música devem proporcionar a prática de actividades musicais, num ambiente lúdico					
76.O professor deve desenvolver as aprendizagens musicais de forma a contribuir para a construção da identidade musical na criança					
77.A substituição dos professores generalistas por professores especialistas tem como consequência, o descomprometimento inevitável dos primeiros em relação ao ensino da Música					
78.A coadjuvação no ensino da Música deve ser cuidadosamente articulada e planificada com o professor generalista da turma					
79.A qualidade dum professor e o modo como ensina depende fundamentalmente dos conhecimentos que tem nas matérias da sua especialidade					

Parte V – Percepção sobre o Desenvolvimento do Currículo Oficial de Música no 1ºCEB

Utilize a seguinte escala e assinale com um X aquela com que melhor se identifica:

1 – Nenhuma; 2 – Pouca; 3 – Alguma; 4 – Bastante; 5 – Muita

Com que frequência utiliza os seguintes conteúdos educativos musicais?

	Frequência				
80. Identificar auditivamente sons e ruídos de várias fontes sonoras	1	2	3	4	5
81. Identificar auditivamente as características do som	1	2	3	4	5
82. Identificar auditivamente instrumentos musicais	1	2	3	4	5
83. Construir objectos sonoros com vários materiais	1	2	3	4	5
84. Tocar instrumentos musicais	1	2	3	4	5
85. Movimentar o corpo ao som de músicas	1	2	3	4	5
86. Fazer ritmos e sons utilizando o corpo	1	2	3	4	5
87. Entoar canções	1	2	3	4	5
88. Utilizar a voz para ilustrar histórias ou poemas	1	2	3	4	5
89. Identificar visualmente símbolos da escrita e leitura musical	1	2	3	4	5

90. Os alunos desenvolvem técnicas de execução instrumental?

Não. Porquê? _____

Sim. Especifique quais. _____

Indique com que frequência utiliza as seguintes actividades:

	Frequência				
91. Propriamente musicais (por ex. tocar instrumentos; diferenciar agudo-grave; bater um ritmo)	1	2	3	4	5
92. A música como reforço de outras áreas (por ex. aprender a tabuada; contos com música)	1	2	3	4	5

Indique as condições que encontra na sua escola para desenvolver o ensino da música:

	Nada	Algo	Pouco	Bastante	Muito
93. A escola tem diversidade de espaços físicos para leccionar as várias áreas do currículo, nomeadamente a área da música					
94. A escola está equipada com instrumentos musicais para desenvolver a aprendizagem da música					
95. A escola está equipada com jogos musicais interactivos					
96. A flexibilidade de verbas para adquirir material pedagógico – didáctico musical					
97. A Música é reconhecida como parte integrante do currículo					
98. As cinco horas reservadas para leccionar as Expressões e Áreas não Disciplinares permitem leccionar a área da música					

Assinale com um X a resposta que melhor ilustra a realidade da sua escola

99. Indique como está organizado o tempo para leccionar a área da música. Assinale apenas uma das alternativas:

Está no horário do aluno semanalmente numa única sessão de 90 minutos	
Está no horário do aluno duas vezes por semana 45 minutos	
Não está no horário do aluno	
Apenas se lecciona a música para as festas de final do período lectivo	
Apenas se lecciona a música para a festa do final do ano	
Outra (qual?)	

100. Planifica as actividades musicais que desenvolve?

Nunca		Raramente		Algumas vezes		Muitas vezes		Sempre	
-------	--	-----------	--	---------------	--	--------------	--	--------	--

101. Faz avaliação dos conteúdos musicais leccionados?

Nunca		Raramente		Algumas vezes		Muitas vezes		Sempre	
-------	--	-----------	--	---------------	--	--------------	--	--------	--

Que instrumentos utiliza para registar essas avaliações?

	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
102. Grelha de observação por actividade					
103. Grelha de observação por conteúdos					
104. Grelha de observação por unidade					
105. Avaliação por Período					
106. Outra avaliação (qual?)					

Como são comunicadas as avaliações da música, aos Encarregados de Educação?

	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
107. Ficha do Ministério da Educação					
108. Ficha reformulada pelo agrupamento					
109. Via oral ao Encarregado de Educação					
110. Via caderneta do aluno					
111. Outro tipo de comunicação (qual?)					

Valorize, em que medida o grau académico que possui o habilita para leccionar adequadamente a música no 1ºCEB?

	Nada	Algo	Pouco	Bastante	Muito
112. Em relação ao domínio de conhecimentos e habilidades musicais					
113. Em relação ao domínio de conhecimentos e habilidades docentes					

Como crê que os seguintes actores percebem a importância do ensino da música no 1º CEB?

	Nenhuma	Alguma	Pouca	Bastante	Muita
114. Direcção da Escola					
115. Professores do 1º CEB					
116. Alunos do 1º CEB					

117. Encarregados de Educação dos alunos					
--	--	--	--	--	--

Assinale segundo a sua opinião, o nível de êxito que em geral os alunos no final do 1º CEB adquirem, tendo em conta as seguintes finalidades do ensino da música neste grau de ensino:

	Nada	Algo	Pouco	Bastante	Muito
118. Apreciar a música como linguagem artística					
119. Desenvolver a capacidade de escutar sons, vozes e instrumentos					
120. Conhecer e valorizar o património musical nacional					
121. Desenvolver o pensamento e a imaginação musical					
122. Adquirir conhecimentos conceptuais que permitam compreender e expressar musicalmente					
123. Desenvolver a concentração e audição interior					
124. Desenvolver o domínio da prática musical					
125. Desenvolver a socialização					
126. Desenvolver a autonomia					
127. Desenvolver projectos musicais					

Obrigada pela sua colaboração

A.2 Relatos Profissionais

Relatos profissionais _10 de Junho de 2010

(encontre-me com estas professoras para me entregarem os questionários, no entanto a conversa desenrola-se de forma descontraída e surgem exemplos de como desenvolvem as suas práticas, sugiro que me deixem registar em papel algumas frases ao que manifestaram logo abertura para o fazer)

Professora 1 - 35 anos de serviço - (57anos) - Curso do Magistério Primário

Sou professora do quadro de nomeação definitiva, já sou velha. Estou na escola x , da cidade....

Sempre fiz formação ao nível das expressões e das outras áreas ao longo da minha vida.

Não fiz complemento de formação. Tenho apenas o Bacharelato.

Vou pedir a reforma mesmo que venha muito penalizada....

Tive cadeiras de Música, Plástica, Drama e Expressão Motora...eram mais para nos divertirmos e descontraírmolos das outras cadeiras.

...Nunca foi minha preocupação leccionar a área das expressões excepto no Natal, Carnaval e outras festividades. Então desenvolve-se actividades onde se integram as expressões Musical, Teatro ou Plástica. Tento cumprir o que o ME legisla...quem dita as regras são os agrupamentos...

Às vezes ouvem música “clássica” enquanto fazem redacções, ou contas...

Acho que o professor não tem tempo para leccionar tudo...acho que não sei leccionar as expressões....e os pais também não têm preocupação com esta área de ensino...os filhos que querem aprender vão para o conservatório, ou para as escolas de música...

Professora 2 - 23 anos de serviço (48 anos) - Curso do Magistério Primário +Complemento de 2anos

Já fiz formação contínua na área das expressões, na área da matemática e na língua portuguesa. Estou numa escola rural os meninos são muito sossegados, humildes e querem aprender tudo...

...como as cadeiras que tive não me deram preparação suficiente, matriculei-me numa escola de música onde ando a aprender guitarra...são estes conhecimentos que transporto para a turma que tenho (3ºano)...e vou continuar a ter para o próximo ano lectivo.

...A música é importantíssima para envolver as crianças em todas as aprendizagens....consigo gerir o horário e as várias matérias do currículo, a única que não lecciona é a expressão Motora, ...tive um problema na coluna e ainda fico “marreca” (risos), quero “gozar” quando for para a reforma...

O que eu aprendo na escola de música, transmito de uma forma mais “leve” aos meus alunos, guitarra não, mas sim: canções; escrita musical; audição e “movimento com sons”...e um pouco de flauta apenas a iniciação, é um momento tão mágico que os alunos nem respiram...

“Já me entraram na sala e eu estava a rebolar no chão com os alunos ao som de instrumentos de lâminas”.... Como não me perguntaram o que estava a fazer disse que eram exercícios para a coluna (risos)”...

A preocupação dos pais é que eles saibam ler e escrever...o resto não interessa muito infelizmente.... Eu trabalho para desenvolver capacidades nos meus meninos, não me importo se os pais não têm gosto, sei que um dia os meus meninos se vão lembrar de mim “naquela professora que lhes deu a conhecer a música, a pintura, o teatro e até fazia exercícios no chão e quase ficou marreca (muitos risos de todas...)”

Professoras 3 e 4 - 20 anos de serviço e 19 anos de serviço - (42 anos e 41 anos) - Escola Superior de Educação - Licenciatura no 1º ano

Margarida “lecciono o 3ºano” e a Teresa “lecciona o 4º ano” - duas vezes por semana trabalhamos juntas....o agrupamento sabe, mas as colegas dos outros anos da mesma escola não gostam muito ...planificamos as actividades conjuntamente, temos que ser disciplinadas e muito metódicas, para isto não interferir com as outras áreas disciplinares....

Trabalhamos as Expressões: Musical, Plástica e Motora.

Alguns exemplos....os alunos do 4º ano tocam flauta e os do 3º cantam....os alunos do 4º tocam xilofones e os meninos do 3º dançam livremente....ouvem o Pedro e o Lobo (Prokofiev) enquanto escrevem um texto sobre a natureza....constroem instrumentos de percussão com materiais reciclados....levam tudo para a sala caixas de ovos vazias, garrafas de água de plástico, copos de iogurte, quando constroem instrumentos também estão a

desenvolver a Plástica.... quando dançam desenvolvem a parte Motora (não acha Prof. Ana Matias)”está tudo ligado e é assim que deve ser no 1ºceb, se nos damos bem, porque não aproveitar...” “nós fazemos interdisciplinaridade na verdadeira assunção da palavra (risos) e trabalho colaborativo” (Teresa). Trabalhamos juntas há dois anos (risos) e damo-nos bem...

No entanto todas ganhávamos se houvessem professores especialistas que nos coadjuvassem nestas áreas. Afinal o Agrupamento tem professores especialistas nestas áreas e as turmas estão a reduzir. (Teresa) Neste nosso projecto o envolvimento dos pais é muito importante, porque temos o apoio nestas coisas (Teresa)...

Até conseguimos ir a um concerto ao Porto à Casa da Música com as duas turmas....

Para o ano logo se vê o que acontece....as escolas estão a fechar não sabemos se vamos continuar colocadas. Sabe o que me dá mais prazer...saber que os pais estão entusiasmados por darmos tantas áreas diferentes...muitos dos pais têm outros filhos que já fizeram o ensino básico e não tiveram estas vivências musicais, plásticas, motoras (Teresa).

Professora 5 - 5 anos de serviço - (33anos) - Licenciatura em Educação Básica

Estou preparada para leccionar todas as áreas do currículo do 1ºCEB, mas a turma é difícil de controlar.... Às vezes concentro-me mais na leitura (2º ano) e nos casos de escrita....não planifico a área das Expressões. Se conseguir introduzir a música faço-o de forma não sistematizada....este ano está a ser complicado....utilizo também os materiais recicláveis para trabalhar a música....ou quando faço uma dramatização utilizamos a música que os meninos escolhem.... Já dei os sons da natureza, dos instrumentos Orff, os sons corporais...não é muito mas este ano é complicado.

No ano passado tinha-me organizado melhor ...tinha tudo planificado.

Sou nova na escola e já sei que não fico para o ano....este está no fim ...”graças a Deus”.

“Se tivesse uma colega para trabalharmos juntas, como a Prof Teresa era muito bom....”

Se a minha orientadora de estágio me ouvisse não ficava muito contente por não leccionar todas as áreas, segundo ela a música até ajuda, mas estou desmotivada, não me apetece fazer quase nada...

A.3 Transcrição dos dados do questionário

1.

Feminino	152
Masculino	68

2.

28 anos	5
29 anos	3
30 anos	8
34 anos	20
36 anos	10
39 anos	2
40 anos	50
41 anos	6
42 anos	6
43 anos	1
44 anos	32
45 anos	13
46 anos	19
47 anos	1
48 anos	30
49 anos	2
52 anos	5
58 anos	7

3.

3 anos de serviço	4
4 anos de serviço	2
5 anos de serviço	1
6 anos de serviço	1
7 anos de serviço	8
11 anos de serviço	1
12 anos de serviço	19
14 anos de serviço	10
17 anos de serviço	4
18 anos de serviço	30
19 anos de serviço	22
20 anos de serviço	6
22 anos de serviço	32
23 anos de serviço	14
24 anos de serviço	19
26 anos de serviço	30
27 anos de serviço	9
30 anos de serviço	1
33 anos de serviço	6
34 anos de serviço	1

4. Urbana - 159
Rural - 61

5.

1º	24
2º	40
3º	60
4º	77
1º mais 2º	12
3º mais 4º	7

6.

Bacharelato (EMP)	7
Bacharelato (ESE)	0
Bacharelato mais complemento de formação (ESE)	70
Licenciatura (ESE)	100
Licenciatura (Universidade)	43

7. Bacharelato - 7
Licenciatura - 203
Mestrado - 10

8.

PQND	130
PQZP	60
P. contratado com profissionalização	30
P. contratado sem profissionalização	0
Outro	0

9.

1	Canto
13	Guitarra; Cavaquinho; Violino
16	Piano; acordeão
0	0
190 não responderam	

Parte II

Perguntas	1	2	3	4	5
10	0	0	0	203	17
11	0	0	0	200	20
12	0	0	0	199	21
13	0	0	0	200	20
14	0	20	70	100	30
15	0	0	0	210	10
16	0	0	7	200	13
17	0	20	72	100	28
18	0	33	71	100	16
19	0	33	70	117	0
20	0	70	95	50	5
21	0	0	0	200	20

Parte III

22.

Nenhuma	0
Pouca	77
Alguma	63
Bastante	80
Muita	0

VOZ- perguntas	Nenhuma	pouca	alguma	bastante	muita
23	0	150	50	20	0
24	2	130	68	18	2
25	0	111	79	30	0
26	3	77	129	10	1
27	0	200	20	0	0

Instrumentos - perguntas	Nenhuma	pouca	alguma	bastante	muita
28	10	170	30	10	0
29	0	70	140	10	0
30	64	140	10	6	0
31	70	70	10	70	0

Audição - perguntas	Nenhuma	pouca	alguma	bastante	muita
32	99	100	10	10	1
33	62	69	84	2	3
34	88	22	10	90	10
35	10	50	70	110	0

Corpo - perguntas	Nenhuma	pouca	alguma	bastante	muita
36	70	120	30	0	0
37	100	100	20	0	0
38	0	77	100	20	23
39	21	54	100	30	15
40	31	10	100	55	24
41	51	46	110	8	5

Escrita- perguntas	Nenhuma	pouca	alguma	bastante	muita
42	15	32	59	100	14
43	21	31	23	97	48
44	0	24	77	100	19

leitura- perguntas	Nenhuma	pouca	alguma	bastante	muita
45	10	12	56	120	22
46	23	19	41	111	26
47	0	4	77	100	39

Interpretação e comunicação- perguntas	Nenhuma	pouca	alguma	bastante	muita
48	6	32	49	100	33
49	2	14	29	97	78
50	0	21	70	107	22

51.

Nada	17
Algo	70
Pouco	57
Bastante	50
Muito	26

Formação em exercício

52.

0	170
1 a 3	50
4 a 6	0
6 a 8	0
Mais de 8	0

53.

Nada adequadas	0
Pouco adequadas	30
Algo adequadas	20
Bastante adequadas	0
Muito adequadas	0

perguntas	nada	algo	pouco	bastante	muito
54	10	55	111	21	23
55	15	50	115	22	18
56	113	53	25	13	16
57	123	50	10	37	0
58	17	33	123	33	14
59	17	50	110	21	22
60	10	69	98	25	18
61	13	67	108	24	8
62	15	108	54	23	20
63	19	111	58	13	19
64.outras	0	0	0	0	0

65.

Nada	0
Algo	12
Pouco	38
Bastante	90
Muito	80

Parte IV

perguntas	Discordo totalmente	discordo	Sem opinião	concordo	Concordo totalmente
66	10	55	100	37	18
67	0	0	20	100	100
68	0	76	20	104	20
69	30	7	7	90	86
70	0	0	70	120	30
71	0	0	70	133	17
72	0	0	0	30	190
73	0	0	0	4	216
74	0	0	10	170	40
75	0	0	0	10	210
76	0	0	0	15	205
77	111	99	0	10	0
78	0	0	0	3	217
79	0	0	0	188	32

Parte V

perguntas	Nenhuma	Pouca	alguma	bastante	Muita
80	46	92	41	21	20
81	87	49	35	32	17
82	113	51	20	20	16
83	9	10	20	67	114
84	87	90	20	13	10
85	0	5	50	78	87
86	10	40	46	55	69
87	6	20	37	60	97
88	30	111	19	40	20
89	98	59	10	50	3

90.
NÃO. PORQUÊ?

- ...não me sinto preparada para esta actividade.
- ...os professores do 1º ceb não têm formação para o fazerem.
- ...a escola não tem instrumentos. mais **97 responderam a mesma coisa.**
- ...não sei a técnica. mais **23 responderam a mesma coisa**
- ...na minha escola só há seis instrumentos musicais e outros estão partidos.
- ...instalava-se a confusão na sala de aula, porque todos queriam experimentar.
- ...só há flautas e eu não sei tocar.
- ...há poucos instrumentos.
- ...não sou obrigada.
- ...não tenho horas suficientes que lhes permitam desenvolver técnicas.

SIM. ESPECIFIQUE QUAIS?

- ...fabrigo instrumentos com materiais recicláveis e depois todos tocam. A escola não tem instrumentos musicais.
- ...reutilizo materiais e fazemos ritmos.
- ...com pinhas, paus, copos de iogurte decorados, e rolos de papel higiénico.
- ...a minha escola tem unicamente clavas e tocamos todos ritmos variados.
- ...a escola tem instrumentos para metade da turma. Uns tocam e os outros cantam e depois troco o grupo.
- ... nos finais do período dedico umas horas para ensaiarmos com instrumentos fabricados pelos meus alunos ao longo do ano.
- ...nas festas que estão combinadas no plano de actividades, ensaiamos umas horas com instrumentos para apresentarmos aos pais.
- ...tocam flauta ao longo do ano.

Nota: 18 responderam as afirmações acima citadas, mais 97 mais 23 e **82 não responderam a esta pergunta.**

perguntas	nenhuma	pouca	alguma	Bastante	Muita
91	69	84	30	22	15
92	30	18	85	60	27

perguntas	nada	algo	pouco	bastante	muito
93	95	91	27	5	2
94	139	37	25	9	10
95	117	11	50	32	10
96	179	41	0	0	0
97	2	38	43	100	37
98	55	11	144	3	7

99.

Esta no horário semanalmente numa sessão de 90`	0
Esta no horário duas vezes por semana 45`	88
Não está no horario	117
Apenas... para as festas...	15
Apenas ...final do ano	0
Outra	0

100.

Nunca	7
Raramente	48
Algumas vezes	112
Muitas vezes	43
Sempre	10

101.

Nunca	28
Raramente	91
Algumas vezes	87
Muitas vezes	7
Sempre	7

Perguntas	Nunca	rarament e	algumas vezes	muitas vezes	sempre
102	31	61	72	54	2
103	109	94	17	0	0
104	100	99	21	0	0
105	10	40	59	70	41
106qual?	0	0	0	0	0

perguntas	Nunca	raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	sempre
107					
108				20	200
109					
110					
111 outro tipo					

	Nada	algo	pouco	bastante	Muito
112	90	71	40	18	1
113	30	39	45	91	15

	Nenhuma	alguma	pouca	bastante	Muita
114	40	56	104	20	0
115	20	40	98	56	6
116	10	31	55	108	16
117	90	48	76	6	0

	Nada	algo	pouco	bastante	Muito
118	6	98	76	30	10
119	4	10	71	90	45
120	4	90	71	45	10
121	10	26	44	109	31
122	39	56	104	20	1
123	0	16	39	125	40
124	9	28	119	43	21
125	0	5	15	180	20
126	6	20	101	70	23
127	25	104	71	20	0